

Trabajo Fin de Máster

**Educación inclusiva en diseño social. La fotografía social
artística: Estudio de un caso.**

Inclusive Education in Social Design. Social Artistic
Photography: A Case Study.

Autora:

Cecilia Casas Romero

Directoras:

Marta Gil Lacruz
y
Ana Isabel Gil Lacruz

2018

Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales.
Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este trabajo plantea la importancia de la educación inclusiva en diseño social utilizando como herramienta la fotografía participativa entendida como obra de arte. Mediante un recorrido teórico que justifica estas buenas prácticas, se propone un modelo de intervención a través del análisis y la reflexión sobre una experiencia artística realizada en mayo de 2017 entre alumnos de la Escuela Superior de Diseño de Aragón (Esda) y usuarios de la Asociación Tutelar de Asistencial de Discapacitados Intelectuales, (Atades). Esta práctica, a la que llamamos *Making Of*, consistió en el diseño, implementación y posterior evaluación, de un proceso creativo y participativo, que se inició con un taller de fotografía y finalizó con una exposición con resultados inesperados.

ABSTRACT

This work addresses the importance of inclusive education in social design by using participative artistic photography as a main tool. Following a theoretical path that justifies these good practices, we propose an action model through analysis and reflection about an artistic field work made in May 2017 between students from Aragonese School of Design (ESDA) and members of Aragonese Association of Intellectual Disabled (ATADES). This good practice, which we named *Making of*, involved design, implementation and the subsequent evaluation, of a creative and participative process, which was initiated by a photography workshop and ended with an exhibition with unexpected results.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, educación artística, diseño social, fotografía participativa, fotografía artística, discapacidad intelectual, Políticas culturales y educativas.

KEY WORDS: Inclusive education, artistic education, social design, participative photography, intellectual disability, cultural policies, educational policies.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 6

OBJETO y ESTRUCTURA 9

- 1. OBJETIVOS GENERALES 9
- 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 10
- 3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO 11

MARCO TEÓRICO 13

- 1.DISEÑO SOCIAL, ORIGEN, DEFINICIÓN Y DIMENSIONES 14
- 2.INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN DISEÑO SOCIAL 18
 - 2.1 INVESTIGACIÓN 18
 - 2.2 INTERVENCIÓN 21
 - 2.3 UNA BUENA PRÁCTICA: EL SLOW DESIGN 22
- 3. DISEÑO SOCIAL PARA COLECTIVOS VULNERABLES 24
- 4. LO “PARTICIPATIVO” EN EL DISEÑO SOCIAL 27
- 5. EL RETO SOCIOEDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE DEL DISEÑO 30
- 6. UNA HERRAMIENTA PECULIAR: LA FOTOGRAFÍA 32
 - 6. 1. FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL Y FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA 37
 - 6. 2. FOTOGRAFÍA DOCUMENTO, LO SOCIAL Y LA SOCIOLOGÍA 41
 - 6. 3. FOTOGRAFÍA OBRA DE ARTE SOCIAL: UN RETO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN 45

MARCO EMPÍRICO: DESARROLLO DEL TRABAJO 50

1.EL DISEÑO, *ANTES*. ELEMENTOS 52

1..1.AGENTES 52

1.1.RECURSOS 56

1.3.FASES 57

2.EL DESARROLLO, *DURANTE* 58

2.1. PROCESO 58

2.2. EXPOSICIÓN: ORGANIZACIÓN Y CELEBRACIÓN 61

3. VALORACIÓN, *DESPUÉS* 62

RESULTADOS 65

1. RESULTADOS INDIVIDUALES 65

2. RESULTADOS SOCIALES 67

3. RESULTADOS INSTITUCIONALES 68

CONCLUSIONES 70

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO 72

REFERENCIAS 74

ANEXOS (en documento aparte)

Cartel anunciador de la exposición.

Repercusión en prensa.

Documentación gráfica.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el contexto de las políticas públicas educativas, la atención a lo social mediante la educación inclusiva se considera una meta importante que alcanzar. En el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se afirma: “Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva”. El Ministerio de Educación y Formación Profesional afirma que la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

Sin embargo, en la práctica y poniendo el foco en el ámbito de las enseñanzas artísticas, y más concretamente en las de diseño, se observa que no se presta atención suficiente a lo social. Esto lo infiero de mi experiencia profesional que como docente en este campo y de los planes de estudio anticuados y difíciles de modificar que la normativa educativa establece. Estos motivos justifican la realización de este Trabajo Fin de Máster que tiene como objetivo incorporar la dimensión social en la enseñanza del diseño. Las asignaturas cursadas han enriquecido los contenidos que aquí se presentan aportándoles rigor, una visión multidisciplinar y trascendencia práctica y política.

En este contexto las preguntas que se plantean son; ¿es posible introducir mejoras en la educación en diseño social? Si es así, ¿cómo? Y ¿con qué herramientas?

Para contestar a esas preguntas partimos de una experiencia realizada en la Escuela Superior de Diseño de Aragón (Esda) en colaboración con una organización no gubernamental que trabaja con discapacitados intelectuales, Asociación Tutelar Asistencial de Discapacitados Intelectuales (Atades).

Esta experiencia, que llamamos *Making Of*, consistió en un proceso creativo participativo en el que trabajaron alumnos de diseño (desde la asignatura de fotografía aplicada al diseño) y los citados discapacitados, como coautores y al mismo nivel. Se ideó y puso en práctica un taller de fotografía en el que los estudiantes enseñaban y acompañaban a los discapacitados para hacer las fotografías. Seguidamente, hubo un proceso de intervención artística de los alumnos sobre sus fotografías y finalmente se organizó e inauguró una exposición colectiva en la escuela de diseño.

Este trabajo de fin de master pretende dar respuestas a las preguntas planteadas y se estructura en dos apartados. En primer lugar se aborda una investigación teórica que acota el tema y justifica la posibilidad y la necesidad de la intervención. Después, se boceta una propuesta de intervención apoyada en la experiencia artística citada. Este método pretende ser extrapolable a cualquier otro colectivo vulnerable y a la enseñanza en otros estudios artísticos.

También en la primera parte de esta investigación se analiza la naturaleza de la fotografía y los rasgos que la hacen útil para aplicarla como herramienta de creación a estos fines.

La principal contribución de esta trabajo consiste en demostrar que la creación colaborativa y participativa entre un grupo de estudiantes de artes y un colectivo excluido, permite mejorar la calidad de la educación inclusiva en el diseño social y el bienestar de los miembros del colectivo

vulnerable. La importancia de esta experiencia obliga a repensar la pertinencia del currículum educativo en arte y las políticas de inclusión. Pero no sólo esto, también por tratar estos temas podemos decir que se trata de un trabajo político y que, por tanto, encaja en este Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. La actividad ha sido, en definitiva, un ejercicio de reflexión sobre nuestros modelos de cultura, arte y en definitiva, bienestar.

Quisiera agradecer sinceramente a mi tutora Marta Gil Lacruz su apoyo intelectual, académico y emocional durante la elaboración de este TFM. También su paciencia y dedicación. Gracias también a mi cotutora Ana Isabel Gil Lacruz y a todos los profesores que imparten este Máster.

OBJETO Y ESTRUCTURA

1.OBJETIVOS GENERALES

Como se ha justificado en el marco teórico, la educación en diseño social es el motor de ideas más eficientes y atentas a los derechos sociales. El diseño social se logra mediante el conocimiento de primera mano del medio, los usuarios y el contexto del grupo con el que se trabaja utilizando como instrumento el arte, el diseño y la fotografía.

El objetivo general de esta propuesta es demostrar el potencial de la fotografía creativa y artística, que utilizada de modo participativo por colectivos socialmente vulnerables y estudiantes de diseño, conlleva resultados positivos para ambas partes. No se trata de cambiar significativamente su vida. Esto resultaría demasiado ambicioso para una actividad concreta como es esta. Sería suficiente si se lograra fomentar las relaciones sociales y hacer ver a todos los agentes participantes lo necesarias y útiles que pueden llegar a ser este tipo de experiencias que combinan el uso de nuevas metodologías de aprendizaje, educación inclusiva y atención a excluidos. Concretamente, en el caso de los estudiantes, se pretende hacerles conscientes del potencial social de su diseño y de que poseen las competencias necesarias para lograr fines políticos y sociales. En el mejor de los casos, podría ser un acicate para que algunos de ellos asuman responsabilidades en esta dirección.

De modo más específico nos preguntamos si, partiendo de nuestro trabajo de campo y comparándolo con otras experiencias similares, estas prácticas son susceptibles de sistematizarse en una suerte de nueva metodología para aplicar su implantación en el futuro. Aspirando quizás a contribuir a la creación de algún plan o programa público que facilite su uso en futuras investigaciones.

Este es el *leitmotiv* de esta investigación en la que se recorren las fases de diseño, desarrollo (implementación) y valoración (evaluación) de la experiencia *Making Of*. De modo parecido al que desde la sociología se analiza una política pública ya en marcha, se estudian las etapas de: diseño, implementación y evaluación, conocimientos y competencias que debe adquirir el estudiante según la guía docente del Trabajo Fin de Máster de Sociología de las Políticas Públicas y sociales. De este modo, partiendo de este trabajo de campo experimental, intentamos delinear *grosso modo* una propuesta metodológica.

Es deseable también que esta hilvanada metodología sea aplicable y extrapolable a cualquier otro tipo de colectivo vulnerable (discapacitados sensoriales, tercera edad, etnia gitana, etc.) y a los estudiantes de arte en general (no sólo diseñadores, sino también para las de Escuelas de Arte y grado en Grado Bellas Artes).

2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Mejorar la educación en Enseñanzas Artísticas, hacerla más realista y acorde con el mundo exterior. Con estas prácticas los estudiantes

adquirirán entre otras, algunas de las competencias incluidas en la Orden de 14 de septiembre de 2011, del BOA, por la que se aprueban los Planes de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Diseño, donde aparecen como competencias transversales a adquirir:

“CT 9 Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.

CT 11 Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad”

2- Mejorar la autoestima, la integración, la expresión, la capacidad de relacionarse, capacidad de trabajo en equipo, etc. de cada miembro y del grupo vulnerable en general. Al empoderamiento sirve también el hecho de que las obras reflejan la idiosincrasia de los colectivos a través de su manera de crear. La cámara, igual que cualquier otra herramienta con lenguaje propio, impone siempre al manifestarse un trasunto creativo al manifestarse. El arte no deja a nadie fuera, y eso hace que todas las obras sean valiosas.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO:

Este trabajo consta de dos partes: Una investigación que da justificación teórica a la propuesta que aquí se hace. El análisis de la intervención *Making Of* a través de la reflexión sobre su diseño, implementación y evaluación. Finalmente, se exponen los resultados en relación a la consecución o no de los objetivos expuestos en esta metodología y unas

conclusiones finales que interpretan estos resultados a la luz del marco teórico formulado.

MARCO TEÓRICO

En su libro *La necesidad de arte* Ernst Fisher (Fisher, 2011) afirma que éste es necesario para la sublimación del individualismo y el aislamiento en el que se encuentra toda persona. El arte es indispensable para que se dé una fusión del individuo con el todo. Y defiende que posee una capacidad infinita para favorecer las relaciones sociales, para compartir experiencias e ideas con los demás.

El arte es un vivo reflejo de su tiempo. Por ello éste ha incorporado el discurso de la globalidad y del multiculturalismo y también utiliza las nuevas tecnologías: el cine, la fotografía, internet, etc. Este desarrollo del arte produce nuevas manifestaciones artísticas y permite la alianza del pensamiento posmoderno con la tarea de hacer un discurso combativo en el que aparecen unidos la política, la estética, la economía, y la ética. En definitiva, podemos afirmar que el arte es “reflejo”, pero también “motor de cambio” de nuestra sociedad contemporánea (Sosa, 2009). Además, como se verá, la imagen visual adquiere un valor fundamental para la sociología y las demás ciencias sociales, que son por su naturaleza “observadoras”.

Hay manifestaciones que no se consideran puramente artísticas pero que sí poseen aspectos que se predicen del arte. Distinguimos así entre el arte, la artesanía y el diseño. Los tres conceptos tienen en común las herramientas que pueden utilizar y la posibilidad de desarrollar la creatividad en mayor o

menor grado. Mientras el arte se vale de la expresión libre de la creatividad y el talento, la artesanía está más relacionada con la habilidad técnica o el virtuosismo en el manejo de herramientas artísticas. En el diseño lo importante es la idea, su método de generación y cómo ambos se ponen al servicio de un fin que normalmente fija un cliente real o potencial. Este trabajo se centra en este último, concretamente en el diseño social.

1.DISEÑO SOCIAL, ORIGEN, DEFINICIÓN y DIMENSIONES

El diseño tiene muchas manifestaciones como el diseño de producto, diseño gráfico, diseño de interiores, etc. Pero hay un aspecto del diseño, que sería deseable que se aplicase transversalmente en el ejercicio de cualquier rama del diseño: el diseño social. En la base de este concepto se encuentra la distinción entre “diseño de mercado” y “diseño social”. Este término lo introdujo Victor Papanek, en su polémico y popular libro *Design for the real world* (Papanek, 1971) Este primer manifiesto se refiere al diseño de producto industrial, pues esta era la especialidad de su autor, pero posteriormente ha sido aplicado a cualquier otra especialidad en la materia. En él se hace un llamamiento a todos los diseñadores convocándoles a la acción social por medio de su trabajo. Este autor, ofrece numerosos ejemplos, pero no especifica con qué metodología debe llevarse a cabo este diseño social.

Diversos autores han continuado con la iniciativa de Papanek (1971) proponiendo programas de diseño para atender a necesidades sociales. Entre ellos, Bicknel y McQuiston (1977), presentaron proyectos reales llevados a cabo en respuesta a necesidades sociales, que iban desde aquellas de los países en desarrollo hasta las necesidades especiales de los

ancianos, los pobres y los discapacitados. Por ejemplo, bajar los cerrojos del baño para que estén al alcance de los que utilizan una silla de ruedas o rebajar los bordillos de las aceras para que estas personas pudieran cruzar. Estos estudios explican el diseño social todavía por los resultados a los que se ha de llegar. Se trata de una concepción aún rudimentaria del diseño social que no dio lugar todavía a un nuevo modelo de práctica social. A continuación se explica cómo se va desarrollando el concepto y adquiriendo complejidad y versatilidad en aras de su implantación real.

Papanek (1971) y estos autores explican el diseño social como un concepto opuesto y alternativo al llamado “diseño para el mercado”, que es característico del mercado capitalista y se asocia a la venta y al lujo y a cuyo éxito contribuye un desarrollo teórico extenso del que el diseño social carece (Margolin y Margolin, 2012). Ofrecen largas listas de ejemplos de productos que responden a necesidades sociales, como equipamiento sanitario y mobiliario para hospitales, dispositivos que reducen los problemas de contaminación. Advierten que muchas veces el diseñador socialmente responsable no encontrará un gran mercado o beneficio económico para sus diseños aunque su utilidad sea palmaria. Traspuesta a nuestros días esta concepción del diseño social se puede hacer extensiva a todas las manifestaciones del diseño. Por ejemplo, el diseño de interiores debe lograr la accesibilidad universal para discapacitados físicos en cualquier espacio (rampas, sanitarios, pomos de las puertas accesibles, etc.). Sobre ello en Aragón hay ya una normativa en vigor que garantiza su cumplimiento haciéndola obligatoria en espacios públicos; el Decreto 19/1999, de 9 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la promoción de la accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas, urbanísticas, de transportes y de la comunicación.

El diseño de producto se ocupa de la ergonomía de productos adaptados y personalizados mediante la impresión 3D en temas de salud. Así ocurre en empresas aragonesas como Podoactiva, donde se hacen plantillas personalizadas o Exovite que crea férulas que pueden sustituir a la escayola para curar roturas óseas adaptadas a la lesión en cada caso concreto. El diseño gráfico actual destaca el uso de materiales fungibles reciclables como papeles o tintas biodegradables y nuevos soportes como el *stone paper* o papel piedra que no contiene celulosa y por tanto es respetuoso con los árboles y el medio ambiente. Igualmente aparecen sistemas de impresión ecológicos como la risografía. Este sistema de impresión japonés fue pensado desde su invención para ser ecológico. Se observa también una vuelta a técnicas antiguas, opuestas a los sistemas de impresión industrial. De este modo, en Zaragoza, desde la primera década de siglo XXI han proliferado los talleres de serigrafía y grabado artesanal como Tintaentera, El Calotipo o Simbiosis. En ellos además de estampar productos, se ofrecen talleres y se alquilan sus tórculos, pulpos serigráficos y otros utensilios para que artistas y aficionados creen allí sus propios grabados. En diseño de moda se utilizan materiales ecológicos y hay numerosas iniciativas para reciclar y reutilizar ropa; como la Modateca, fundada recientemente en Zaragoza por Taimyr Faye, donde la ropa se presta y devuelve a modo de libros en una biblioteca. En todos estos casos tenemos a un “David frente a Goliath”, donde se revaloriza lo pequeño frente al “diseño de mercado” neocapitalista de la producción industrial en masa de empresas como Inditex que fabrican ropa a bajo coste en países no tan desarrollados para venderlos en el primer mundo obteniendo una gran plusvalía.

Pero estos desarrollos del diseño social todavía se limitan a ser alternativas que lo que hacen es priorizar la utilidad social de sus creaciones más que ser un método de producción de diseño social. Por ejemplo, una manera de priorizar sería elegir un sistema de placas solares para obtener energía al construir una casa en lugar de un sistema de electricidad no respetuoso con el medioambiente. En su mayoría son productos y servicios que se venden en el mercado y que, al tiempo, satisfacen necesidades sociales. En 2012, Victor Margolin y Sylvia Margolin, profesores en la Universidad de Illinois en Chicago, fueron más allá arguyendo que hacer diseño social no sólo es una alternativa para el diseñador, el productor o el consumidor, sino que supone un nuevo modelo de práctica del diseño. Se muestran más pragmáticos que el radical Papanek (1971) aceptando que su posición frente a la economía de mercado limita las opciones del diseñador social. Citan como referente la psicología ambiental que desde un enfoque interdisciplinario busca soluciones para mejorar los espacios para colectivos como enfermos mentales, los “sin techo” y ancianos. A tal fin, proponen tomar el modelo de intervención que se utiliza en los servicios sociales. Así, según el contexto, se formarán equipos interdisciplinarios con profesionales de la salud en centros hospitalarios, con profesores en centros escolares, con determinados expertos en países en desarrollo, siendo el diseñador uno más junto a ellos. Los diseñadores trabajarán con profesionales de la salud, la educación, la vejez, y la prevención del delito. El equipo interdisciplinar trabajará colaborativamente para evaluar un problema e intervenir si es necesario, pudiendo participar el diseñador en todas las fases (valoración, planificación e implementación). El ejemplo que ponen Margolin y Margolin (2012) lo toman de la psicología ambiental, concretamente de un estudio de Powell Lawton(1999), sobre las necesidades espaciales de los ancianos en Hong Kong por el Grupo de Investigación sobre el espacio urbano y la cultura de la escuela de diseño

en la *Polytechnic University* de Hong Kong. Este equipo formado por diseñadores y personal de servicios sociales de St. James, en el distrito de Wan Chai, propuso una serie de nuevas disposiciones espaciales para contribuir al bienestar de los ancianos en apartamentos muy reducidos. Por ejemplo, la colocación en un lugar estratégico y cercano del teléfono, de la radio o de la televisión les permitió tener más contacto social con el mundo exterior.

En resumen, las ideas de Papanek (1971) y las de Margolin y Margolin (2012) difieren en cómo se crean las buenas prácticas en diseño social. Como se ha visto, para el primero éste surge de la manera en que el diseñador socialmente responsable prioriza la toma de decisiones en su trabajo (ejemplo anterior de las placas solares, o decidir fabricar vehículos eléctricos en lugar de otros más contaminantes). Pero para Margolin y Margolin (2012) el modelo social de intervención consiste en seguir estrategias de trabajo colaborativo entre profesionales *ad hoc*, según los contextos, y los diseñadores, inspiradas en las del trabajo social.

La experiencia *Making-Of*, en la que se apoya este trabajo, estuvo más cerca de la segunda propuesta. Pues, como se explica más adelante, requirió trabajo interdisciplinar y colaborativo. Se trabajó codo con codo con terapeutas ocupacionales, arte-terapeutas y trabajadores sociales atendiendo a sus métodos como guía imprescindible para llevar a cabo una parte importante del trabajo.

2. INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN DISEÑO SOCIAL

INVESTIGACIÓN

Para que pueda hacerse efectivo el diseño social necesita apoyo político y recursos. Desde nuestra perspectiva, necesitamos el impulso de la transferencia de conocimientos, basada en estudios académicos que demuestren cómo el diseñador puede contribuir al bienestar humano. Para ello Margolin y Margolin (2012) proponen una “agenda de investigación para el diseño social”. En ella, describen varios enfoques teóricos desarrollables en torno al diseño social, los cuales han dado pie a líneas de investigación que van desde la observación participante del diseñador social, al diseño centrado en los sujetos. También los hay que instan a la aplicación para investigar en diseño social de métodos propios de las ciencias sociales, a la reformulación del concepto de “bienestar” por este diseño y finalmente al “diseño sensible a los valores”.

Si atendemos algo más detenidamente a estos enfoques vemos varias líneas; Por una parte, la línea de investigación que defiende el “diseño centrado en el sujeto”, empuja al diseñador, desde una concepción humanista, hacia un desempeño socialmente responsable. Gamonal-Arroyo (2011) presenta un estudio acerca del discurso del diseño en relación al de las ciencias sociales. Para ello hace una fundamentación sociológica del diseño, partiendo de la idea de que el diseñador es un “animal social”, un agente social, económico, cultural y político. Analiza en qué aspectos sus acciones tienen mayor o menor repercusión en nuestra sociedad y demuestra que el diseño es ubicuo y que se ha “infiltrado en nuestra vida”. A partir de aquí, hay autores que han mostrado cómo los métodos de investigación utilizados en las ciencias sociales pueden ser utilizados para hacer diseño. Por ejemplo, Raquel Pelta (2008) defiende que el diseñador debe abordar su trabajo como un científico: analizando problemas, tomando decisiones, dando soluciones, evaluando resultados, etc.

Gamonal-Arroyo (2011) enumera y justifica los siguientes métodos científicos para abordar proyectos en diseño: la etnografía (y aquí cita el método de la “fotoetnografía”, la cual tiene una estrecha relación con la propuesta de este trabajo), la antropología, la investigación de mercado, la investigación observacional, el *focus group*, la psicografía, las encuestas, los tests de usuario y la exploración visual. Esto explica, según el autor, la relación que Marc Augé establecía entre sociología y diseño aduciendo que “los diseños circulan, se exhiben, se intercambian y se utilizan. Pero, sobre todo, son un instrumento para establecer una relación entre los humanos” (Augé, 2000, p. 90)

El diseño social debe conferir capacidades para aprovechar las verdaderas oportunidades que tienen las personas para “vivir las vidas que ellos valoran”, defiende Oosterlaken (2009) para el caso de la pobreza. A esta área de investigación la llama el “diseño sensible al valor”. Este parte de la idea de que el diseño no es neutral y puede ser utilizado para el bien (realización de la justicia, la sostenibilidad) o para el mal (injusticia, contaminación). Aquí, las características de cada diseño incorporan valores morales. Esta concepción va más allá del visto “diseño centrado en el usuario” (ergonómico, antropológico, psicológico o sociológico) y tiene en consideración valores relativos a la autonomía, la privacidad, la sostenibilidad, la rendición de cuentas, la responsabilidad, la felicidad, la satisfacción, el apoyo, la inspiración, etc. El “diseño sensible al valor” tiene en cuenta la diversidad humana en sus facetas individual, ambiental y social. Contribuye a crear con sus recursos, capacidades para las personas y procesos de empoderamiento de los más vulnerables. También especifica que la lista adecuada de esas capacidades dependerá en cada caso del propósito y del contexto. No debe ser una convención teórica sino que debe ser fruto del razonamiento público y la democracia (Oosterlaken, 2009).

Por todo ello, estos argumentos muestran al diseño social como un instrumento político en sí mismo.

INTERVENCIÓN

En esta “agenda” se establecen líneas de investigación iniciales para “pensar” el diseño social, pero, a su vez, estas propuestas también introducen modos de intervención, maneras de “hacer” diseño social. Estos métodos parten del contexto social amplio en el cual los diseñadores trabajan, planteándose preguntas genéricas como:

¿Qué papel puede desempeñar un diseñador en un proceso colaborativo de intervención social? ¿Qué se está haciendo actualmente en este sentido y qué debe hacerse? ¿Cómo se puede cambiar la percepción pública de los diseñadores con el fin de presentar una imagen de un diseñador socialmente responsable? ¿Cómo pueden las organizaciones que financian investigaciones y proyectos de bienestar social tener una percepción más fuerte del diseño como una actividad socialmente responsable? ¿Qué tipos de productos satisfacen las necesidades de las poblaciones vulnerables? (Margoli y Margoli, 2012, p.69).

De ahí se siguen conductas más específicas sobre el desarrollo y evaluación de un producto para un cliente determinado. Todo ello, apuntando metodologías intermedias como la observación participante (Margoli y

Margoli, 2012), que implica que los diseñadores se involucren en los entornos sociales con los que van a trabajar (Lawton, 1999).

Jorge Frascara (2004) tipificó cuatro áreas de responsabilidad del diseñador: responsabilidad profesional, responsabilidad ética, responsabilidad social y responsabilidad cultural. Y adujo que por ello el diseño es susceptible de contribuir con su intervención al desarrollo sostenible que también bebe de esas cuatro fuentes (profesional, ética, social y cultural). Ezio Manzini (1992), el padre de la “ecología artificial”, ya a finales del siglo XX, describía nuestro mundo como un panorama desolador donde el comportamiento de las personas se veía arrastrado por una visión concreta del bienestar. Pone un ejemplo con datos de la Agencia Internacional de Energía según los cuales en 2030 en China circularán 270 millones de coches, con lo cual, entre otros males, la producción de CO₂ se incrementará un 57%. Partiendo de la idea de que el acceder a un coche se considera como “bienestar” este autor insta a que se revise este concepto y encomienda esta tarea a los diseñadores. Para ello llama a “rediseñar el mundo”, cambiando la idea establecida de bienestar asociado al consumo sin fin por un nuevo discurso del diseño que emprenda proyectos que contribuyan a un aprendizaje social, que cambie nuestra escala de valores, cómo somos, pensamos y actuamos. Aquí, el diseño en todas sus manifestaciones (de moda, gráfico, de producto, de interiores, etc.) ya no es expresión de la individualidad del que lo consume, sino una creación que puede contribuir a la configuración de nuestra sociedad. Con estos fines el autor apela finalmente al apoyo en el ámbito político (Manzini, 1992).

UNA BUENA PRÁCTICA: EL *SLOW DESIGN*

El *Slow Design* es una de las expresiones prácticas del diseño social. Esta corriente promueve un diseño responsable con el medio ambiente, se opone a la explotación laboral en países del tercer mundo y apoya el comercio local, entre otras premisas de este cariz.

El movimiento *Slow* se inició en Italia en 1989 con la aparición del *Slow Food*. Carlo Petrini (2013), periodista y activista social, acuñó el término como respuesta a la apertura de un *McDonald's* en la *Piazza di Spagna* de Roma, empresa líder del *Fast Food* americano. Entre los predecesores a este movimiento destacan Ruskin (1819-1900), Morris (1834-1896) impulsores del movimiento *Art and Crafts* (que defiende el trabajo manual frente a la producción masiva en serie aparecida con la revolución industrial de fin del siglo XIX) y también está en su origen el ecologismo con autores como Lovelock, (1991) y el diseño sostenible por el propio Manzini, entre otros muchos.

Actualmente el Movimiento *Slow* se ha ramificado y tiene múltiples manifestaciones. Por ejemplo, la Red *Citta Slow*, formada por pequeñas ciudades que logran desacelerar el ritmo de vida, reducir el tráfico, recuperar las calles, favorecer el comercio minorista, la agricultura de “kilómetro cero”, las tradiciones locales y evitar los excesos urbanísticos. Un ejemplo de ello es la población de Begur en la Costa Brava de nuestro país. Otro tipo de manifestaciones del movimiento *Slow* son el *Slow Fashion* (que, entre otras cosas, usa fibras orgánicas, recicla y reutiliza de prendas) y el que ahora nos ocupa, el *Slow Design*.

En 2002 Fuad Luke fue el primero que usó la expresión *Slow Design*, sumándose así el diseño al movimiento *Slow*. El manifiesto precursor y seminal llamando al compromiso social del diseñador fue *First Things*

First enunciado por Ken Garland en 1964 y firmado por cerca de 400 diseñadores, fotógrafos y artistas. Éste buscaba radicalizar el diseño frente al consumismo y la opulencia, en la línea de las corrientes de la contracultura de los años 60. Después se sucedieron en el año 2000 y 2014 nuevos manifiestos para el *Slow Design* adaptándolo a los problemas y necesidades del siglo XXI, añadiendo elementos actuales imprescindibles como el diseño web y las redes sociales, y con la intención de estimular la discusión en torno al diseño.

El *Slow Design* refleja la necesidad de un cambio de paradigma en la manera en que vivimos y nos relacionamos. También promueve una creatividad consciente y un diseño responsable. En España tenemos autoras destacadas, como Raquel Pelta, citada anteriormente, y la zaragozana Nereida Jimenez-Fuertes. Concretamente esta segunda está desarrollando en su doctorado una metodología creativa propia que proyecta y desarrolla productos *Slow Fashion* incorporando el Yoga y la Meditación, llamada *Made in Good*.

3.DISEÑO SOCIAL PARA COLECTIVOS VULNERABLES

Hemos visto hasta aquí que el diseño social no está solo en “lo que” se produce sino también en los procesos, es decir, en “cómo” se produce. Poniendo el foco en el diseño social específicamente pensado para atender y mejorar el bienestar de colectivos en riesgo de exclusión social, se explican a continuación dos prácticas muy diferentes pero que comparten esta idea de ejercer este diseño en el proceso (“cómo” se produce) y no sólo en el resultado, (“qué” se produce).

Ambas iniciativas parten de estudios de diseño que comparten en su ideario social la voluntad de implicarse para mejorar la inserción de estos colectivos. *Enorme Studio* es un estudio de arquitectura e interiorismo madrileño que busca provocar modos alternativos de abordar trabajos urbanos mediante el impulso de una cultura de ciudadanía proactiva e implicada. Todo ello a través del diseño de dinámicas participativas. Lo denominan “urbanismo táctico” y lo realizan a través de plataformas como “ciudad crea ciudad”, en la que varios estudios de diseño participan con parecidos ideales y fines sociales. Un ejemplo es el trabajo que realizaron en 2014 en la plaza de “Las tres Marías” del barrio de Pinto de Salinas en Caracas, Venezuela. Es este un barrio muy afectado por la violencia y se desarrolló concretamente en esta plaza, que es un espacio descuidado e insalubre, donde se ejercía la prostitución y el tráfico y consumo de drogas. Tras esta intervención, este espacio fue convertido en una plaza pública, un lugar de encuentro y conversación, un ágora. Todo ello mediante una estructura metálica y triangular adaptada al terreno y de construcción sencilla. Lo destacable es que esta construcción fue ensamblada y fijada por los propios miembros del barrio de tal manera que “lo hicieron suyo” sin ninguna intervención externa. El propio colectivo fue un agente principal para lograr el cambio. Se pidió financiación a los de arriba (Ayuntamiento) se implicó a los de abajo (vecinos del barrio) en la realización de un proyecto que era “para ellos”. Así la construcción se creó no solo “para” el pueblo sino que también fue hecha “por” el pueblo. Esto generó un gran respeto y cuidado hacia el trabajo realizado colectivamente porque los vecinos entendían la obra como algo propio.

En segundo lugar, otra importante muestra de aplicación desde este enfoque del diseño social, en este caso con discapacitados intelectuales, es la labor del estudio *La Casa de Carlota*. Una experiencia pionera a nivel

internacional, que nació en Barcelona en 2013. Un estudio de diseño que trabaja con discapacitados intelectuales y estudiantes de diseño que proceden de diferentes escuelas de la ciudad como el Centro Universitario de Diseño y Arte de Barcelona (EINA) y el Centro Universitario de Diseño (BAU), entre otras. Discapacitados (con síndrome Down, autismos y esquizofrenia) y estudiantes, desarrollan diseño gráfico profesional, trabajando para grandes marcas como Nestlé, La Caixa o el Ayuntamiento de Barcelona. Un servicio que sale al mercado en concurrencia competitiva con todos los demás estudios de diseño gráfico. Los discapacitados están contratados como parte de la plantilla mientras que los estudiantes trabajan como becarios en prácticas. En su ideario social, su fundador, destaca la intención de lograr que se valore la diferencia de los diseños al mismo nivel que el trabajo ortodoxo en diseño gráfico:

Las personas con síndrome de Down y las personas con autismo, suelen desarrollar, de forma inconsciente, enfoques menos obvios en cualquier planteamiento creativo. Es un pensamiento lateral, menos racional y diferente al pensamiento lógico tradicional. Una manera de pensar que no suele tenerse en cuenta. Este hecho, que para según qué sectores profesionales puede suponer una desventaja, en el mundo creativo de las ideas, del diseño y la innovación, es una gran oportunidad, porque permite al resto del equipo, disponer de un gran número de ideas y nuevos modos de ver las cosas. Esta especial combinación extraordinaria de talentos tan diferentes y a la vez tan complementarios, les permite ofrecer a los clientes, soluciones de

diseño innovadoras, frescas y diferentes para sus productos y servicios y convertir a La Casa de Carlota en un referente de innovación creativa y de impacto social en el mundo. (Batalla, 2013. Extraído el 10 de junio de 2018 desde <http://lacasadecarlota.com/>)

Como se ha dicho, en ambos casos entra en juego el diseño social en el proceso o en el “cómo” favoreciendo y procurando la inserción en la sociedad de colectivos en riesgo de exclusión: los habitantes de un barrio marginal en Venezuela y discapacitados intelectuales en Barcelona. Pero dentro de este amplio marco que es el diseño social, los dos casos se diferencian en la manera en que se ejerce el diseño. En el primero, el componente “social” de este diseño está en la propia actividad que desarrollan los sujetos excluidos, es decir, ellos ejecutan un plan diseñado previamente y eso les une. En cambio, en la segunda propuesta el colectivo no sólo ejecuta, sino que también crea. Aquí el diseño social también está ya presente en la propuesta inicial y en su proceso completo. Entonces, la diferencia en la concepción del diseño social en ambos casos está en la manera de “hacer” de cada colectivo: unos solo ejecutan y otros también crean. Es reseñable que en ambos casos es esencial y de gran ayuda un método de diseño social participativo.

4.LO “PARTICIPATIVO” EN EL DISEÑO SOCIAL

En este tipo de experiencias hay un factor común al que merece la pena prestar atención. Del mismo modo, es importante precisar la terminología para que nos ayude a matizar y a comprender mejor los procesos. Se ha

visto como las dos experiencias anteriores son diseño social centrado en los procesos para mejorar la situación de colectivos vulnerables. Pero lo que también es importante es que ambas tienen carácter “participativo”. Esta característica se da en la práctica *Making-Of*, como se analiza en la parte del desarrollo de este trabajo.

Por eso, en este punto es interesante precisar a qué llamamos “participativo” cuando se atribuye esta cualidad a este tipo de experiencias. El precedente más lejano está en el concepto “investigación-acción” de Kurt Lewin en 1944. Un método participativo y democrático realizado con y por la población local, de recogida de información, análisis, conceptualización, planificación, ejecución y evaluación.

Se trataba de una propuesta que rompía con el mito de la investigación estática y defendía que el conocimiento se podía llevar a la esfera de la práctica, que se podían lograr de forma simultánea avances teóricos, concienciación y cambios sociales. (Eizaguirre y Zabala, 2018, p.2)

Estos autores describen cómo estas iniciativas fueron retomadas a fines de los 60 en Latinoamérica, en enfoques teóricos y para la práctica comprometida en la lucha contra la pobreza y la desigualdad social. Para ello fue clave el brasileño Freire y su obra *La pedagogía del oprimido* de 1968, donde afirma que los pobres están capacitados para analizar su propia realidad. Más tarde, en los años 80, surge la investigación-acción-participativa (IAP) ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social y en un clima de auge de las luchas populares.

En cada proyecto de IAP sus tres componentes se combinan en proporciones variables. a) La *investigación* consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La *acción* no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La *participación* significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (Eizagirre y Zabala, 2018, p.1):

Asimismo, lo participativo se ha investigado y aplicado en relación al arte y a la creación y, por ello, es extrapolable al diseño. Aquí hay dos puntos de vista; el primero apoya al segundo. Hay trabajos como el de el que se habla del arte comunitario y colaborativo anunciando que éste podría contribuir a la mejora social (Palacio, 2009). Desde la psicología, las autoras Bang y Wajnerman (2010) introducen el concepto de “intervención comunitaria” como punto de partida para la creación artística colectiva. Ambas investigaciones describen el proceso y justifican su potencial como herramienta para el cambio social. Afirman que el arte ofrece la posibilidad de generar algo nuevo a partir de las diferencias individuales. Esto se logra a través del trabajo colectivo, de los consensos, de la toma de decisiones conjunta, de la participación y del compromiso. Con esta base, Bang (2013)

utiliza ya el término “arte participativo” de creación colectiva como palanca para el cambio social en el espacio público. La comunidad es sujeto activo de la construcción de sus realidades. El arte aquí no es ya un mero productor de bienes culturales, sino que posibilita el pensar y crear nuevas realidades, generando nuevos paradigmas sociales. En el arte participativo hay un fuerte componente procesual pero el resultado tiene el poder simbólico de algo “de todos” y “hecho por todos”. Los actores se involucran porque se sienten empoderados al hacer algo que es suyo, fruto de su esfuerzo y también saldan diferencias a partir de variedad de aportaciones, reafirmando así las individualidades. No hay líderes, ni ninguna obligación “heteroimpuesta”. Como se verá, solo hay facilitadores que ayudan sin intervenir en su actividad. Por otra parte, en un plano individual, la autora ya había advertido de las propiedades de este *modus operandi* para enfrentar el aislamiento, la soledad relacional, la discriminación y la indiferencia. Este Trabajo Final de Máster se desarrolla en la línea investigación-acción-participación.

5.EL RETO SOCIOEDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE DEL DISEÑO.

La educación debe ser un proceso político. Cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre y el aula de clase no puede ser indiferente a este proceso. Para lograrlo es responsabilidad del educador para con la sociedad fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, los cuales deberán poder pasar de ser ciudadanos pasivos a ser socialmente activos, críticos y capaces de pensar sobre la sociedad en la que están inmersos (Freire, 1968)

También Freire (1968) presta atención a la imagen, la cual se constituye en un instrumento efectivo para la educación en lo social. Wallester y Bernstein en “Empowerment education. Freire’s ideas adapted to health education” (1997), describen como este autor en su obra habla de la imagen visual como uno de los medios para ayudar a las personas a desarrollar pensamiento crítico sobre su comunidad y a empezar a discutir las presiones sociales y políticas que influyen en sus vidas diarias. Estas ideas “freirianas” sugieren la ligazón que puede existir entre educación, diseño social e inclusión y cómo estas variables pueden entrelazarse en distintas prácticas y lograr resultados beneficiosos en los tres campos.

En este sentido, Margolin y Margolin (2012) tratan un aspecto del diseño social que tiene relación directa con el enfoque al que se va acercando este marco teórico. Este es el de “la educación de los diseñadores sociales”. Los autores en este punto hablan de la necesidad de especialización de los diseñadores a través de la educación recibida más que exclusivamente a través de encargos provenientes de una empresa o cliente. Añaden como ejemplo y recomendación que los alumnos desarrollen habilidades en relación a sectores de población vulnerables y marginados, la inclusión dentro del currículo de la posibilidad de “ejercitarse a través de una pasantía con un equipo clínico en un hospital psiquiátrico, en una agencia comunitaria o en instalaciones residenciales para ancianos” (Margolin y Margolin, 2012, p. 71). Esto enlaza por ejemplo con las “prácticas” de los alumnos de diseño en la Casa de Carlota en Barcelona.

También esta idea legitima el hecho de que la educación de los alumnos en diseño social se haga a través de experiencias prácticas como la de *Making-Of*, que nos sirve para apoyar esta investigación-intervención. En ella los

alumnos de diseño gráfico se embarcan en un trabajo artístico con un colectivo de discapacitados intelectuales, que les sirve para entenderles y como inspiración para desarrollar su trabajo en relación a ese colectivo. Así mismo, comprenden que esta es la mejor manera de hacer un diseño riguroso y de calidad. La inmersión y el contacto visual y físico es fundamental para que los alumnos diseñadores puedan preparar y llevar a cabo nuevos procesos que con sus resultados generen más diseño social que beneficie al bienestar del colectivo desfavorecido en cada caso. Concretamente, en esta propuesta se procura enseñar a los alumnos cómo pueden usar la fotografía (artística, en nuestro caso) para mejorar la sociedad, aprovechando su especialización creativa y el hecho de que estén familiarizados con el lenguaje plástico de la imagen.

Los Margolin (2012) denuncian la ausencia casi total, en Estados Unidos, de programas universitarios que entrenen específicamente a los diseñadores sociales. Esto es extrapolable en España a las Enseñanzas Artísticas a causa del inmovilismo de los currículos establecidos por el Gobierno central. La inercia y la dificultad para modificarlos impiden lograr este objetivo. Es necesario un cambio, desde las instituciones, en las políticas educativas para implantar el diseño social transversalmente en todas las asignaturas de estas enseñanzas.

6.UNA HERRAMIENTA PECULIAR: LA FOTOGRAFÍA

Una vez constatada la utilidad de la imagen visual para la educación en diseño social, se focaliza este trabajo en una de sus manifestaciones más extendidas: la fotografía. Además, se muestra cómo esta técnica es una herramienta muy efectiva para aumentar el bienestar de colectivos

vulnerables. Lo deseable es que ambos aspectos: educación en lo social y atención a los desfavorecidos se articulen a través del medio fotográfico, como se demuestra en la investigación e intervención práctica que aquí se analiza.

Estudiaremos el uso de la fotografía para la transformación social desde dos perspectivas: como documento y como obra de creación artística, usada en ambos casos de modo participativo.

Antes parece apropiado dejar apuntada, al menos, la discusión que se desarrolla alrededor de la ontología de la fotografía. La fotografía es un instrumento potente y por tanto tan útil como peligroso, por su propia naturaleza: es fácil de hacer, se obtienen resultados rápidamente, su relación con la realidad (su referente) es ambigua (Sontag, 1973). Desde las primeras décadas del siglo XX, la fotografía, tiene un lugar en las galerías y museos y se empieza a considerar “obra de arte”. De modo premonitorio, en *Breve Historia de la Fotografía* Walter Benjamin (1931) advertía que los analfabetos del futuro serían aquellos que no fuesen capaces de interpretar las imágenes. Y así ha sido. Hoy, a todas luces, la imagen visual y, especialmente, la fotografía se han reafirmado como un medio muy poderoso de comunicación y creación.

No obstante, el modo en que la fotografía se acerca a la realidad, no es en absoluto neutral, muy al contrario de lo que pudiera parecer. La fotografía es indefectiblemente asociada por el espectador con aquello que representa, su referente. Aunque la fotografía no es igual a la realidad (es bidimensional y plana, entre otras diferencias), tanto el autor como el espectador que interpreta la fotografía puede, consciente o inconscientemente, pensar, usar y entender la fotografía de modo objetivo.

Es decir, identificándola con lo que en ella aparece. Y esto es lo que normalmente ocurre. Y en esto es en lo que reside también su poder, por ejemplo, para la manipulación política.

Las teorías son diversas, pero ateniéndonos a lo que nos ocupa, nos parece más convincente y es generalmente reconocida la tesis de Dubois, P. en su obra clásica *El acto fotográfico: de la representación a la recepción* (1986). El autor afirma que la fotografía no es la realidad que representa sino más bien su huella, a la que llama “*index*”. Dubois, P. utiliza metáforas como la relación del humo con el fuego o de la huella con la pisada. Estas diferencias se evidencian en los retratos, que no incluyen el gesto ni el tono de voz, por lo que habitualmente el fotografiado no se reconoce plenamente. A ello se añade que la subjetividad es inevitable desde ambos flancos (fotógrafo y espectador), pues ambos son, en definitiva, humanos. “Soy subjetivo, ya que soy sujeto. Si fuese objetivo, entonces sería un objeto”, decía José Bergamín (1895-1983) a principios del siglo pasado.

Esa subjetividad, velada en la fotografía documental, es más patente en la fotografía artística. Se podría decir incluso que es consustancial a ella. Según Umberto Eco (1979) el arte posee dos aspectos, el “autoreflexivo” por la parte del autor y el “ambiguo” en su recepción por el espectador. Un ejemplo oportuno fue una ocasión, en 2010, en la que me invitaron a participar como jurado en un concurso de fotografía para un Proyecto de Inserción Sociolaboral Orientado a personas presas (PISO), cuya actividad disminuyó con la crisis de 2008 (no supe de más concursos) y que se ocupaba de facilitar un alojamiento temporal a los egresados de la cárcel para colaborar en su reinserción. En el concurso podían participar los presos y estaba abierto asimismo a cualquier persona que deseara presentar

sus obras. El lema del concurso era “¿Quiénes son?, ¿cómo somos?”. Atenerse a él era el único condicionante al que debían ajustarse los participantes. Cuando llegó el día de emitir el fallo, los miembros del jurado vimos las fotografías sin conocer quién era su autor. Llamaba la atención que se podían clasificar claramente en dos categorías. Por una parte, había fotos tristes y desasosegantes, de colores grises, con rejas, cadenas, precipicios, sujetos solitarios y manos que se alzaban hacia el cielo con desesperación. De otro lado había un conjunto de fotos vivaces con muchas más personas, muchos más colores, pájaros al vuelo, mujeres peinando a otras, personas bailando descalzas, con guitarras, etc. A primera vista podría parecer que las primeras fotos hubieran sido las de los propios presos y las segundas las de las personas de fuera de la cárcel. Pues bien, cuando supimos los nombres de los autores se confirmó que era justo al contrario. Este caso confirmaba la “ambigüedad” y la “autoreflexividad” de la que hablaba Umberto Eco (1979) acerca de la creación artística. La “ambigüedad” para los que valorábamos las fotos, pues no supimos asignar las que pertenecían a cada grupo y la “autorreflexividad” de sus autores: los presos se mostraban en una especie de fiesta continua ante la cámara frente a los compungidos de fuera de la cárcel. Entonces no había móviles y tampoco tenían acceso a cámaras. Supimos que los que querían participar tenían que pedir las expresamente y esto era algo excepcional que merecía ser celebrado.

En 1997, Fontcuberta, J. en *El beso de Judas: Fotografía y verdad*, reorienta el debate hacia la falacia de la identificación que hacemos de la fotografía no ya con su referente sino con “la verdad”. Esto, afirma, es así porque siempre hay una “manipulación”, no siempre con sentido peyorativo, consciente o no por quien la toma. La fotografía forzosamente manipula desde el momento en que se decide el encuadre, el uso de una u

otra óptica, se determina una u otra profundidad de campo, etc. Dónde más se aprecia este aspecto es en las imágenes periodísticas y en los *media*, una fotografía a la que normalmente otorgamos una gran credibilidad porque está en un contexto de pretendida objetividad. De ella se valen los políticos y otros poderosos para ganar adeptos, como lo hacen las empresas al publicitar sus productos.

En esta línea, existe literatura muy interesante acerca del análisis del lenguaje fotográfico y cómo se debe interpretar el uso de uno u otros recursos expresivos y plásticos en las imágenes fotográficas. Javier Marzal Felici en su libro *Cómo se lee una Fotografía* (2007), revisa en profundidad las principales aproximaciones metodológicas existentes y hace una interesante propuesta propia separando el nivel contextual, morfológico, compositivo y enunciativo, aplicándolos a ejemplos de imágenes icónicas de la Historia de la Fotografía Artística. No es este el lugar para desarrollar estas teorías, pero sí se extraen de esta lectura dos ideas. En primer lugar, que por mucho que afinen estas metodologías es necesario en el análisis del lenguaje fotográfico tener en cuenta la subjetividad del que analiza y las circunstancias de lo analizado. En segundo lugar, y en otra dirección, pero de modo complementario a lo anterior, se infiere que la fotografía es un lenguaje cada vez más “universal”, que no conoce de fronteras ni nacionalidades, (*in crescendo* por el acceso a cámaras y móviles interconectados en todos los entornos culturales y escalas sociales), y en esta cualidad reside su poder comunicativo y también político. Un ejemplo al caso es la utilización del plano contrapicado en la fotografía propagandística de los dictadores europeos del siglo XX con la intención y resultado de engrandecer su figura. No queda tan lejos la imagen de Sarkozy sorprendido desde un

punto de vista lateral subido a un alizador de madera tras un atril en el Eliseo cuando se disponía a dar un discurso ante la prensa y sus fotógrafos.

Solo dos siglos después de su invención, la fotografía se utiliza de manera cada vez más profusa e incluso compulsiva entre móviles-cámara, *selfies*, redes sociales de fotografías como *Flicker* o *Instagram* idea que desarrolla Joan Fontcuberta en su libro *La furia de las imágenes* (2016). A pesar de todo, la fotografía sigue siendo entendida como “espejo de lo real”, tal y como la presentó el físico Arago en la Academia de las Ciencias y las Artes de París en 1838. El largo recorrido teórico de esta discusión, aconseja cierta prudencia al interpretar las fotografías.

6. 1. FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL y FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA

En esta sección se aborda la distinción entre dos concepciones y usos de esta herramienta. Estos son; “la fotografía como documento” y la “fotografía como obra de arte”. Estudiaremos el uso de la fotografía para la transformación social desde dos perspectivas, empleada en ambos casos de modo participativo.

En primer lugar, debemos explicar en qué consiste la fotografía documental y su recorrido, lo que nos llevará a entender cómo funciona el método *Photovoice*, una de sus aplicaciones concretas para la investigación sociológica procedente de la antropología. En segundo lugar, mostrar cómo con la utilización de la fotografía como obra de arte, tomando elementos para su aplicación de esa metodología anterior, se pueden lograr otros efectos de transformación social. Con estos parámetros, se analiza el apartado de desarrollo en el caso *Making Of*.

Para comprender qué es y cómo se ha utilizado y se utiliza la fotografía como documento, partimos de lo explicado acerca de la concepción de las imágenes fotográficas como equivalentes a su referente, a la realidad que representan. La fotografía documental tiene muy distintas manifestaciones; por ejemplo, se utiliza para la investigación en ciencias naturales, para los ficheros policiales, etc. Viene al caso aprovechar el contexto para centrarnos en la vertiente de la “fotografía social”. Gisele Freund narra en su obra clásica *La fotografía como documento social* (1993) como ya en el siglo XIX, Jacob A. Riis constató fotográficamente las precarias condiciones de vida en las barriadas pobres de Nueva York. No mucho más tarde, entre 1907 y entre 1918, el sociólogo Lewis W. Hine documentó con imágenes la llegada de riadas de inmigrantes a la isla de Ellis y las fotografías por las que es más conocido, sobre la explotación infantil. Estas fotografías fueron presentadas al Comité Nacional de Trabajo Infantil norteamericano y tuvieron efectos políticos, alertando a la opinión pública y propiciando la aprobación de leyes al respecto. Estas fueron las primeras manifestaciones de la fotografía con efectos sociales y políticos.

Otra manifestación importante de la Fotografía social se dio también en Estados Unidos tras el Crack del 29. El presidente Roosevelt nombró a Roy Stricker para dirigir el Departamento de Agricultura. Stricker reunió un equipo de grandes fotógrafos para documentar la sequía, sus consecuencias y el sufrimiento de las personas, a lo largo de todo el país. Estas desoladoras imágenes también tuvieron efectos en las políticas legislativas y económicas estadounidenses del momento. La fotografía social continuó gracias a agencias como Magnum, fundada en 1945, la cual institucionalizó la fotografía de guerra. Fue fundada entre otros por Robert Capa, autor de la foto del miliciano republicano abatido en la guerra civil

española. Esta prestigiosa agencia sigue existiendo con sedes en Nueva York, París, Londres y Tokio.

La “fotografía social” ha llegado hasta nuestros días con un acentuado ánimo de denuncia reivindicativa. El reportero Gervasio Sánchez (cordobés nombrado “hijo adoptivo” de la ciudad de Zaragoza”), premio Nacional de Fotografía en 2009 y “Enviado especial de la Organización de las Naciones Unidas (Unesco) por la paz” (1998), retrató los desastres de las minas antipersonas en su obra *Vidas minadas* (1997) y la crudeza de la Guerra de Bosnia en los años 90 del siglo XX. Hoy sigue realizando fotoperiodismo y una excelente labor pedagógica en su campo. Se han dado otras vertientes de la fotografía social como la fotografía de naturaleza con fines ecologistas, iniciada con *The New West* (1971), de Robert Adams, en el que ilustra cómo los hombres van progresivamente colonizando los espacios naturales del Gran Cañón del Colorado o la labor de la famosa revista *National Geographic*. También hay interesantes trabajos de denuncia en la fotografía feminista. El primer trabajo importante apareció en los años 60 con Cindy Sherman y su trabajo *Film Stills*, donde la artista se autorretratada disfrazada representando estereotipos femeninos. Otro trabajo pionero en este sentido fue el de Nan Golding, en los años 80, sobre su experiencia como víctima de violencia de género y el mundo de prostitutas y travestidos en el que vive inmersa.

Todos estos ejemplos por su calidad y con el paso tiempo han llegado a ser considerados no sólo por su valor como fotografías documentales, sino también como fotografías artísticas, como obras de arte. En el caso concreto de la fotografía de género, desde su nacimiento se ha desarrollado en el ámbito de la fotografía entendida como obra de arte. Esto es debido al momento en que apareció, ya en la era postmoderna y del arte

contemporáneo, cuando el arte se convirtió, y así sigue siendo en nuestros días, en vehículo de expresión de las nuevas demandas sociales de la contracultura.

Se ha discutido mucho acerca de si merece o no la fotografía el estatuto de obra de arte, una herramienta que en sus inicios se consideró no mucho más que un instrumento útil para las ciencias naturales. En el París del XIX, Charles Baudelaire, se posicionó en contra de la fotografía artística diciendo que ésta debía ser “fiel esclava de la pintura” con la única utilidad de servir a los pintores de modelo para ejecutar sus obras. Es paradójico que la imagen de este poeta precursor del simbolismo que más nos evoca su figura es la de una fotografía del mejor retratista en su época: Nadar (Gaspar Félix de Tournachon).

Más tarde, en sus primeros escarceos artísticos a principios del siglo XX surgió el movimiento pictorialista, con el que, mediante procesos químicos del XIX como calotipos o gomas bicromatadas, la fotografía intentaba imitar a la pintura. En España tenemos uno de los grandes fotógrafos pictorialistas, José Ortiz Echagüe, que hacía representaciones costumbristas y sobre el folclore español. Hay historiadores que descalifican esta manifestación de la fotografía por entender que es una negación de sí misma al pretender exclusivamente asemejarse a la pintura. En rigor hasta finales de los años 60 no se consideró plenamente la fotografía como arte y fue en este momento cuando por primera vez la fotografía artística se igualó con lo político y surgió la posibilidad de lograr el cambio social a través del arte y con la fotografía. Una buena muestra de ello, son los fotomontajes de Renau en la postguerra española, que se utilizaron en pasquines entre los disidentes del régimen y hoy se consideran parte de la historia del arte de nuestro país.

6.2.FOTOGRAFÍA DOCUMENTO, LO SOCIAL Y LA SOCIOLOGÍA

Primero es conveniente dejar apuntado que hay usos de la fotografía documental que la relacionan con lo social, que tocan colateralmente nuestro caso, pero que merece la pena nombrar porque completan la visión expuesta y nos dan idea de la versatilidad de la fotografía. Así, en 1965, Pierre Bordieu en “Un arte medio” (2003) ve en la fotografía, un consuelo ante la angustia por nuestra incapacidad de detener el tiempo. Algo que Roland Barthes (1989) en su obra *La cámara Lúcida*, obra capital de la teoría de la fotografía, ya apuntaba con el “esto ha sido” ante la foto de su difunta madre. Por esta vía, la fotografía documental se aproxima a lo terapéutico, permitiéndonos recordar nuestra propia identidad individual y colectiva. También esta concepción está en la base de una interesante línea de investigación en la que la fotografía tiene diferentes funciones sociales como la de “solemnizar los momentos” de vacaciones o fiestas (Bordieu, 2003).

Pero quizás, la relación más estrecha entre la fotografía-documento y la sociología es la que ve y utiliza a la primera como un instrumento metodológico para hacer investigación social al mismo nivel que otros instrumentos clásicos de recopilación de información como la encuesta, la entrevista en profundidad o los grupos de discusión. Y aquí hay dos vertientes. Ambas tienen en común este uso de la fotografía como una herramienta de investigación sociológica, pero se diferencian en el punto de vista desde el que se toman los datos para su análisis. En el primer caso, la

observación es extrínseca y en el segundo caso es intrínseca y además participativa.

Así, la primera vertiente se centra en la observación social crítica desde un punto de vista externo a lo que se estudia, donde las imágenes han sido tomadas por el fotógrafo o por el mismo sociólogo que luego las va a analizar. En esta dirección es muy interesante la propuesta de la sociología visual que plantea Ortega en su artículo “Metodología de la Sociología Visual y su correlato etnológico” (2009). En él explica con detalle cómo debe ser la metodología para aplicar esta “subdisciplina” a la investigación sociológica. Ésta utiliza las fotografías como fuente de datos, teniendo en cuenta el contexto y la subjetividad del fotógrafo. Es decir, el sociólogo debe ir más allá de lo que representa la imagen. “Toda fotografía es un hecho social donde participan tres actores sociales: *a*) el personaje cuya imagen es capturada; *b*) el sujeto que lo fotografía; y *c*) el público.” (Ortega, 2009, p. 181). Se podría establecer una analogía con la idea de Paul Ricoeur (1995), de la importancia de atender, a lo “locutivo, perlocutivo e ilocutivo”, labor hermenéutica del sociólogo y no sólo a lo literal de las palabras dichas, que en las fotografías significaría atender sólo a “lo que” representan, su referente. La obra clásica de la investigación social con imágenes, que trae Ortega (2009) en su estudio es el trabajo que Margaret Mead y su esposo Gregory Bateson publicaron en 1942 “El Carácter Balinés: un análisis fotográfico”. En él analizan los rasgos la cultura de las gentes de Bali. En este primer ejemplo las imágenes son tomadas por los propios sociólogos.

Dentro de esta primera vertiente también se da el caso de experiencias que parten de imágenes anteriores, ya producidas, para analizar la realidad que representan: por ejemplo, el trabajo de Goffman *Gender Advertisement*

(1979) interpreta fotografías de revistas comerciales femeninas para inducir estereotipos de género que se crean mediante la evidente manipulación de las imágenes. En general, en esta categoría “extrínseca”, la comunidad y sus individuos son los sujetos pasivos “retratados”.

En la segunda vertiente, la observación es intrínseca pues son los propios individuos pertenecientes a los colectivos estudiados los que hacen las fotografías. Ortega ya apunta en su investigación sobre Sociología Visual: “en las últimas décadas emergió (otro) tipo de imágenes, aquellas resultantes de la colaboración participativa entre investigados e investigador en proyectos diseñados para otorgar voz a los grupos étnicos y marginados” (2009).

Dentro de esta segunda tipología se encuentra el método *Photovoice*, que pone las cámaras en manos de gentes de los colectivos que se estudian para que ilustren su día a día y reflejen cuáles son sus necesidades para evaluarlas después (*needs assessment*). El término *VOICE* es el acrónimo de *Voicing our Individual and Collective Experience*. A menudo, estas personas cuando miran hacia sus propias comunidades, tienen un punto de vista que otros profesionales externos al grupo no alcanzan a ver.

Esta metodología es presentada por Caroline Wang y MaryAnn Burris en 1997 en su artículo *Photovoice: Concept, Methodology, and use for Participatory Needs Assessment*, donde la describen cómo un proceso para que las personas actúen como fotógrafos de su propia comunidad para identificarla o representarla. También para localizar sus necesidades e incluso llegar a catalizar cambios sociales y políticos. La fotografía se usa aquí de modo participativo. Este método va más allá de su utilidad para el análisis sociológico y aspira a promover la opinión crítica de la comunidad

participante e incluso su activismo. Es decir, aunque su finalidad principal es la evaluación participativa de necesidades de la comunidad, *Photovoice* puede ser también un instrumento potente para lograr mejoras en políticas públicas y legislativas.

En el artículo, Wang y Burris (1997) explican cómo se desarrolla el concepto de *Photovoice*. Son destacables dos puntos. En primer lugar, su alusión a Freire (1973) en cuanto que el aprendizaje basado en problemas sirve para generar diálogo entre grupos e individuos con necesidades comunes. En segundo lugar, la imagen visual es uno de los medios que ayudan a la personas a plantearse de modo crítico las presiones sociales o políticas que influyen en su día a día.

Es decir, la aplicación que hacen Wang y Burris (1997) de *Photovoice* es útil para llevar a cabo un análisis sociológico de las fotografías en los grupos de discusión, aúnan ambas herramientas para hacer una investigación más efectiva. Los autores lo ejemplifican con un estudio que han realizado aplicando este proceso dentro de un programa para el desarrollo de la salud reproductiva de las mujeres en el entorno rural de Yunna, en China, patrocinado por la Ford Foundation. Tres fotografías ilustran este trabajo y van acompañas del respectivo comentario hecho por las autoras de las fotografías. En una de ellas aparece una niña estudiando en la cocina. La fotógrafa, una granjera de 40 años, viene a decir, (en una traducción propia y aproximada, no literal):

Hice esta foto a una niña de nueve años para que vieran sus padres, que no leen y trabajan en el campo, que la chica apenas puede dedicar

tiempo a su educación porque tiene que dedicarse a limpiar la casa y a alimentar a los cerdos. (1997, p. 373)

La metodología *Photovoice* se sigue utilizando. En España, un ejemplo de ello son los trabajos de la antropóloga Paula González Granados que en 2016 hizo un mapeo de colectivos y experiencias con fotografía participativa que pretenden producir cambio social. Entre ellas, por ejemplo, “Resistirse a olvidar”, fue un taller de fotografía participativa con enfermos de Alzheimer y sus familiares, realizado en 2008 por Jordi Solé, cuyos objetivos principales eran aliviar a estos enfermos y crear un material fotográfico útil para ayudar a recordar (González Granados, 2016).

6.3 FOTOGRAFÍA OBRA DE ARTE SOCIAL: UN RETO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN

En este trabajo se pretende dejar apuntada la posibilidad de extraer elementos adecuados del método *Photovoice* para su utilización en el aprendizaje y uso de la fotografía-obra artística para el bien social, siendo los autores de ella, por igual, estudiantes y los miembros de colectivos excluidos.

Ambas estrategias metodológicas se pueden usar de modo complementario porque asumen una diferente interpretación de la fotografía. Así, en *Photovoice* se entiende como foto-documento y en *Making Of* como foto-obra de arte. La fotografía documental pone el acento o la atención del espectador en lo que ve. Por el contrario, la fotografía artística hace preguntarse al espectador por el autor. El autor es protagonista y no solo lo

que la fotografía muestra. Esto permite que las metodologías sean aplicables, al mismo tiempo, a una misma experiencia para lograr cada una sus propios fines. *Photovoice* busca hacer investigación en ciencias sociales, detectando en análisis de sus fotografías necesidades de los colectivos implicados. Y *Making Of* persigue provocar cambios y las actitudes que se operen en los individuos participantes y la “onda expansiva” que estos pueden llegar a provocar.

Pero se encuentran otras características comunes en ambas metodologías que justifican que se tome *Photovoice* como punto de partida para nuestra propuesta metodológica.

1. Ambas utilizan la fotografía participativa como herramienta para procurar el cambio social.
2. Ambas ponen las cámaras en manos de personas que de otra manera no hubieran tenido acceso a ellas.
3. Ambas se valen de un medio muy poderoso de comunicación que es la imagen visual, como se ha visto. Concretamente la imagen fotográfica tiende a convertirse un lenguaje universal. Y esta tónica va *in crescendo* debido a la globalización y al uso generalizado de las redes virtuales.
4. Otra característica importante que tienen en común es que muestran lo potente que es esta herramienta, la fotografía en concreto, y por tanto tan eficiente para estos usos por dos motivos:

- a. Porque la cámara fotográfica es fácil de aprender a manejar y ofrece resultados rápidamente. Al menos bastante más que otras técnicas artísticas como por ejemplo la acuarela, el óleo o la escultura. Esto puede contribuir a que la autoestima de los participantes aumente. En seguida tienen algo de valor, creado por ellos mismos y con lo que se pueden expresar. Estas propiedades podrían en adelante serles de gran ayuda favoreciendo su voluntad de seguir haciendo fotografías para expresarse. Lo cual significa tener una herramienta más, tan positivo como aprender y hablar una nueva lengua.
- b. Porque puede ser utilizada por aquellos que no sepan o no puedan leer o escribir (*The Illiterate*) que suelen ser poblaciones que por falta de oportunidades económicas, sociales o culturales no han podido acceder a la educación académica.
5. Ambas son capaces de mostrar mejor esas realidades sociales complejas de los dos colectivos, porque son ellos los fotógrafos “los de dentro”. Así añaden un nuevo punto de vista al resultado que no pueden lograr por sí solos, ni los investigadores observadores externos, ni los coautores estudiantes.
6. La cámara es una herramienta muy motivante y atractiva para la mayoría de los que la usan. Por sus características ya descritas, produce orgullo y sensación de pertenencia. Esto hace que en ambos procesos la participación se mantenga elevada.
7. Wang señala que *Photovoice* puede reafirmar o redefinir objetivos del programa mientras se está desarrollando. Esto aún es más acusado en nuestro caso, donde tanto el proceso como el resultado

son en sí es una creación. Ambos, tienen un alto componente de incertidumbre y, por tanto, de sorpresa. Nunca se sabe realmente cómo se desenvolverá y en qué va a resultar. Así, en ocasiones la experiencia puede llegar a asemejarse a una fiesta, tanto en el proceso como en el resultado. Pues los coautores no están habituados a disponer de cámaras, la propia forma de la experiencia tiene un importante componente lúdico.

8. En ambas, la fotografía proporciona un beneficio inmediato (como ocurre con la música) en cada persona, pero también a sus redes sociales, que se ven reforzadas. Entre alumnos y excluidos, entre los excluidos entre sí y entre alumnos entre sí.
9. Es una oportunidad en ambos procesos de mostrar lo positivo de cada grupo, no solo la impotencia, incapacidad o resentimiento. Al contrario, se pueden trabajar y mostrar las capacidades y el esfuerzo colectivo.
10. Ambos métodos son dúctiles y adaptables a dos grandes ámbitos:
 - a. A distintos fines sociales como la promoción de la salud, la integración social de los “sin techo”, la reinserción en la sociedad de presos, etc.
 - b. A distintos grupos y comunidades de discapacitados sensoriales, etnias en riesgo de exclusión, mujeres que han sufrido o sufren violencia de género, etc.

Concretamente, en este trabajo los tres fines que se persiguen son: la educación inclusiva, el ejercicio del diseño social y el aumento del bienestar de colectivos excluidos. Además, se verá que esos tres fines al ser puestos en relación mediante estas prácticas ven reforzados los beneficios logrados separadamente. Finalmente, la experiencia *Making-Of* pretende ser una muestra todo de ello, haciendo un uso participativo y cooperativo de la fotografía artística. Quedaría planteado si este uso de la fotografía-arte podría servir también como herramienta de investigación sociológica.

MARCO EMPÍRICO DEL DESARROLLO DEL TRABAJO

Esta sección no se limita a describir exclusivamente la experiencia y sus fases, si no que consiste en una reflexión sobre los aspectos más relevantes para esta investigación que han surgido en su desarrollo. Antes, no obstante, para su mejor comprensión, se recuerda y completa la descripción de la actividad realizada en la introducción:

Making Of consistió en el diseño y desarrollo de un taller artístico dirigido a personas con discapacidad intelectual, usuarios de la Asociación Tutelar Asistencial de Discapacitados Intelectuales (Atades), y a los alumnos de 3º curso de Diseño Gráfico de la Escuela Superior de Diseño de Aragón (Esda) de la asignatura Fotografía Aplicada al Diseño Gráfico II. En una segunda parte, se realizó una exposición fotográfica y plástica en la Esda, mostrando el resultado de la colaboración entre ambos.

Como se anunció en la metodología, para estructurar el desarrollo planteado a continuación, se recurre por analogía a las tres etapas que se deberían tener en consideración para desarrollar una política pública: diseño, implementación y evaluación (antes, durante y después).

La fase inicial de diseño se inspira en artículo referido de Wang y Burris (1997) sobre *Photovoice*. En él se plantea una metodología partiendo de los elementos necesarios para su consecución: agentes, recursos y fases. Para estas autoras, los agentes o actores son de dos tipos: los participantes (muestra) y los facilitadores. En esta parte de este trabajo se procede del mismo modo porque es útil para articular y hacer inteligibles las dos fases

posteriores de implementación y valoración. Se trataría de conocer los ingredientes para poder hacer la receta. Con el fin de precisar los dos conceptos añadimos que:

- Los participantes principales fueron los coautores, estudiantes y discapacitados. Ellos fueron quienes, con su creatividad, promovieron la acción social, los verdaderos protagonistas.
- Los facilitadores fueron los que propiciaron que el trabajo cooperativo fuese efectivo. En esta propuesta los facilitadores podían ser de dos tipos externos e internos:
 - . Los facilitadores externos fueron los trabajadores sociales, los profesores, los voluntarios, los terapeutas, las familias, etc. Su función consistió en ayudar a mejorar las habilidades de los participantes dando entrenamiento primero y toda la información necesaria después. No debían convertirse en imprescindibles, sino fomentar todo lo posible la autonomía de los autores para seguir adelante.
 - . Podemos entender que los estudiantes implicados desarrollaron, además de su coautoría, el rol de facilitadores internos. Parte de su función consistió en enseñar y ayudar a los miembros del colectivo vulnerable a tomar fotografías. Hacen de “maestros” y “asistentes sociales” al mismo tiempo.

Todos ellos también aprendieron de los participantes principales, por lo que se puede calificar la experiencia como un aprendizaje colaborativo: “la construcción de conocimientos en y a través de la interacción social (...)” a los que se puede reconocer “una identidad socioconstructivista”. (Roselli, 2011, p.1)

La segunda fase, de “desarrollo”, sería el reflejo de la llamada fase de “implementación” de una política pública. Su análisis se expone en dos partes: El proceso de creación de las obras y el resultado, la organización y celebración de la exposición. Por último, más brevemente, se aborda la parte de valoración que equivaldría si se llegase a implementar esta propuesta metodológica a su evaluación. De esta manera, se pretende hilvanar este posible “método” que utiliza la fotografía artística participativa, ilustrando las reflexiones surgidas con diferentes aspectos del trabajo de campo *Making Of*.

1.EL DISEÑO, ANTES. ELEMENTOS:

1.1.AGENTES

Participantes:

En *Making Of* se contó para su organización con la participación de dos instituciones: Atades (concretamente desde dos de sus centros Integra y El Vergel) y la Esda, centro de enseñanza pública del diseño.

Los participantes protagonistas fueron 7siete miembros del colectivo de discapacitados con limitaciones severas para la comunicación y la movilidad, y veintiún alumnos adultos, entre 21 y 23 años, de ambos géneros y con representación de diversas clases sociales y barrios de la ciudad. El motivo principal para seleccionar a estos estudiantes, y no a otros de la escuela, fue que al ser alumnos de tercer curso de un grado de cuatro años, tenían por una parte, la madurez suficiente para comprender la responsabilidad que el diseñador debe tener en cuenta cuando realiza su

trabajo y por otra, la destreza necesaria en el manejo de las técnicas artísticas que requiere el proceso.

Para este aprendizaje en diseño social, el acercamiento de los estudiantes al grupo con el que iban a trabajar fue progresivo. En *Making Of* al principio, los alumnos se mostraron intrigados y algo inseguros al conocer que iban a participar en esta experiencia, la cual por otra parte no se planteó nunca como obligatoria, pero tampoco apareció ninguna negativa a participar.

La manera de vencer esa precaución inicial fue recibir información sobre las características personales de cada individuo con el que iba a trabajar el alumno. Era preferible que proviniese de personas que pertenezcan al entorno de estos participantes. Esta información no solo debía tratar de capacidades físicas e intelectuales del alumno sino también de los rasgos sobresalientes de su personalidad. En *Making Of* se convocó a los estudiantes a una charla-conferencia previa, en la que un gerente de la organización no gubernamental Atades y dos arte-terapeutas una de cada uno de los dos centros de los que provenían los discapacitados explicaron a los estudiantes desde lo general (el gerente) hasta los detalles más personales (terapeutas) lo que ellos llamaban “con qué os vais a encontrar”. Especialmente efectiva fue la proyección de las fotos de los usuarios de Atades que iban a participar, con explicaciones como: “A María Teresa le tendréis que ayudar a disparar pues tiene temblor esencial,. Además, es muy alegre y le gusta mucho la lasaña”, o “Ivannova va en silla de ruedas, pero no os preocupéis, para eso viene un trabajador social a ayudar. Aunque no habla, es muy expresiva y eso os ayudará a guiarla”. Después de la charla se pusieron las fotos proyectadas de los usuarios participantes sobre la mesas de la clase para hacer los grupos de trabajo. La ratio era de tres estudiantes

por cada discapacitado. En ese momento debían crearse los grupos. No hizo falta ninguna acción por nuestra parte. De modo espontáneo los estudiantes se levantaron, eligieron y formaron los equipos por su cuenta.

Pero no se trataba exclusivamente de celebrar el taller. El proceso debía continuar después mediante intervenciones sucesivas y alternativas sobre las obras creadas. De ahí el nombre *Making Of* (en español, “cómo se hizo”), que pone el énfasis en el proceso, en lo que se estaba haciendo. En nuestra experiencia, después de reveladas las fotografías, se digitalizaron mediante escaneo y, posteriormente, fueron intervenidas libremente por los estudiantes del grupo de cada autor. Luego se hicieron impresiones de grandes dimensiones (1m de ancho por entre 1 y 2 metros de alto). El día de la inauguración de la exposición, una vez más, los usuarios de Atades volvieron a intervenir dibujando sobre estas obras colgadas.

La idea del proceso sin fin, entre artistas igualmente valorados como tales (*peer to peer*) debía estar presente en este tipo de trabajo porque además de añadir un componente lúdico y el dinamismo de algo que “está vivo”, recordaba a los autores una y otra vez que lo eran, y esto hacía aumentar su autoestima y sentirse empoderados. Esto se apreció en *Making Of* en los comentarios y actitudes de ambos grupos cuando fueron entrevistados.

Pero hubo otros participantes inesperados. El día de la inauguración en el vestíbulo de la Esda, como en un “happening” de los años 60, *Making Of* se convirtió en una verdadera “celebración de la vida”. Por sorpresa, personas que pasaban por allí y no habían tenido participación alguna en el proceso, intervinieron en la “acción-eclosión final”. Entre ellos otros profesores, los familiares que habían acudido a la inauguración, los

directivos de las dos instituciones e incluso el personal de administración y servicios de la escuela. Esa catarsis colectiva consistió en que todos cogieron rotuladores y tizas de colores para intervenir sobre las obras y sobre las propias paredes del espacio expositivo, convirtiéndose todos ellos en artistas.

Facilitadores:

Es a los facilitadores a quienes correspondía ayudar, sin interferir, para que esto se pudiese producir. A la luz de la tipología explicada veamos por qué se caracterizaban los facilitadores externos y los internos.

Los facilitadores externos según su tipología deberían poseer y aplicar los conocimientos propios de su especialidad. En algunos casos hubo que añadir cierta preparación previa al caso. En mi caso como profesora de fotografía, visité a los usuarios de Atades varias veces en su centro de día y me reuní en cuatro ocasiones con Rosa Serrano, arte-terapeuta de uno de los centros, casi exclusivamente para hablar de las diferentes personalidades de los usuarios participantes. También ella visitó el centro educativo Esda. En general todos los facilitadores externos, debían saber algo sobre el manejo de la cámara fotográfica, pero sobre todo debían ser hábiles para facilitar el diálogo en este contexto entre todas las partes.

Hay otras aptitudes personales que los facilitadores debían poseer: ser honestos, atentos, humildes, abiertos a reconocer errores y rectificar. Por ejemplo, tuvimos que tener mucho cuidado cuando planteamos la actividad tanto a los directores de Atades como a la Jefatura de la Esda, para no excluir a nadie de la toma de decisiones. Para ello los directores de ambas instituciones firmaron un Acuerdo de Colaboración Previo con el fin de

institucionalizar la relación. Esta firma, entre otras ventajas, también tuvo su repercusión en redes virtuales e incluso en prensa escrita e hizo que ambos se sintiesen partícipes y se involucraran facilitando recursos para la realización del proceso y la exposición final.

Los estudiantes tenían un doble papel, eran participantes y, también facilitadores internos. Para desempeñar esta última función se les preparó para hacer de “maestros” del colectivo vulnerable, y que así pudiesen enseñarles el funcionamiento de la cámara y acompañarles en la toma de fotografías durante el taller. Al igual que los demás facilitadores, tenían que intervenir lo menos posible en la voluntad creadora de la persona a quien ayudaban. Debían hacerse invisibles.

1.2.RECURSOS

El proyecto pudo realizarse gracias a la colaboración e implicación de las dos entidades. Para *Making Of*, Atades puso el transporte (dos furgonetas) y una silla de ruedas. Varios de sus empleados trabajaron como facilitadores externos: una persona voluntaria, dos trabajadores sociales y dos terapeutas. La Esda aportó todo el material fungible y los espacios que hicieron posible el taller y la exposición final. El gasto para la remuneración y dietas de todos los profesionales implicados fue la partida más cuantiosa.

1.3.FASES

Desde este diseño previo se establecieron dos fases generales que englobarían los acontecimientos previstos e imprevistos y que configuraron el desarrollo de la acción:

- El taller de fotografía participativa (el proceso) y
- La exposición y su inauguración (“resultado” ya siempre *in progress*).

Lo “artístico” y la libertad de creación debía contagiar también a la propia ejecución de la experiencia. Había que estar abiertos a que ésta cambiase de rumbo, pues era algo vivo y, por tanto, expuesto al cambio. Era necesario mantener la tolerancia en este sentido. También, por ser una acción participativa, fue importante evitar liderazgos. No debía haber posiciones que ostentasen ningún tipo de poder, sino al contrario de colaboración mutua y al mismo nivel. Por eso mismo tampoco debía entenderse como un acto de beneficencia, pues esta implica en sí misma un tipo de dominación, poniendo al caritativo en situación de superioridad en términos “foucaultianos”.

2.EL DESARROLLO, *DURANTE*:

2.1.PROCESO. Constó de tres partes:

1- Formación y “entrenamiento” de los estudiantes de diseño.

Esta etapa iba mucho más allá de enseñarles a hacer de profesores, que mostrasen la mecánica de la cámara. Aunque sí era necesaria una mínima destreza técnica para poder centrarse en lo importante. Por ello en nuestra experiencia optamos por usar cámaras de un solo uso, llamadas de “usar y tirar” (que son automáticas y solo requieren pulsar el botón para disparar), y así poder ir a lo esencial. Esta formación añadida a la que nos referimos, debía ser adaptada al colectivo concreto con el que se iba a trabajar desde el principio. Aquí los facilitadores externos que cumplían esta función de formación, debían dar unas pautas que no limitasen, sino al contrario, que permitiesen al grupo expandir su radio de acción. Así en *Making Of* se estableció desde principio de curso un diálogo con los estudiantes en las clases sobre las maneras de ver e interpretar las fotografías, la ética del fotógrafo, hasta donde llega la libertad de fotografiar y cómo valorar las fotografías como arte cuando se ponen en relación con el contexto y con quien las toma.

La clave fue que los alumnos empezaron a comprender el por qué y para qué de esa “inmersión” en el colectivo, que era, en definitiva, “el conocimiento del otro”. Y que ese descubrimiento final, quedara constatado y diese sentido para ellos a este trabajo. Me llamó la atención el comentario de un buen alumno: “Es la primera vez que se

hace algo así en la Esda, ¿verdad?” Era un estudiante de tercer año de diseño gráfico, ya algo experimentado por tanto en las distintas actividades docentes que se ofrecen desde todas las asignaturas y, por tanto, con más conocimiento de causa.

El profesor también debía traslucir una actitud de consideración hacia el otro, de empatía, respeto, aprecio y compañerismo. Nunca caridad ni conmiseración. Mi aportación en este sentido fue la proyección de un trabajo fotográfico colaborativo que llevo a cabo con mi primo Pablo. Él hace las fotos y yo las selecciono. Pablo, autista en primer grado, tiene cerca de 35 años; nos vemos una vez al mes en una comida familiar. Todos esos días durante más de dos años hemos repetido el mismo ritual. Cuando termina de comer duerme una siesta y después se me acerca y, me dice: “¿Foto flash?”. Varias veces, “¿Foto flash?”. Entonces le dejo mi cámara y yo hago de modelo. Él se limita a apretar el disparador usándola en modo automático. Es importante para él que salte el flash en las tomas. En muchas fotos ni siquiera aparezco, o aparece una mano mía o un pie. Vistas después, las fotos guardan cierta coherencia de estilo, por ejemplo, ninguna respeta el horizonte, todas son planos diagonales. A primera vista parecen repetitivas, pero miradas detenidamente se aprecian diferencias entre ellas. Pablo habla con la cámara un lenguaje diferente, como cualquier otro artista fotógrafo. La diferencia es que gracias a la fotografía “habla” y sin ella no se puede comunicar con el exterior.

- 2- Celebración del taller de fotografía participativa. En esta fase todos creaban y se establecían los primeros lazos reales. Se observó en *Making Of* que además de información y conocimiento, la

aportación se hizo también desde lo emocional. Se apreció un cambio en el comportamiento habitual cuando llegó el primer día de contacto físico y ocular. El día del taller, una estudiante que se mostraba tímida y poco participativa en clase, sonreía e incluso se mostró eufórica en su trato con los discapacitados. Así también es destacable lo efectivo del contacto visual y físico para que funcione la inmersión.

- 3- El desarrollo creativo posterior continuó. Y se adaptó a los medios técnicos y a la idiosincrasia de los dos grupos. Aquí era importante que el profesor se abstuviese de hacer juicios de valor del trabajo de los coautores, procurando que fuesen ellos los que tomaran las decisiones para llevar adelante el trabajo.

En nuestro caso la línea temporal fue como sigue:

- Revelado de las fotografías en un laboratorio externo al centro.
- Visionado y selección por los alumnos de tres fotografías por autor y grupo.
- Escaneo de las fotografías y nueva intervención creativa por los alumnos “sobre” las imágenes de los de Atades con técnica libre. Hubo quien dibujó directamente sobre la fotografía, otros hicieron *collages*, incluso un grupo unió dos fotografías en una sola.
- Impresión de gran formato del resultado en un *plotter*.

Se apreció que las intervenciones de los alumnos sobre las fotos de los discapacitados también tenían su lectura propia. En muchos casos eran incluso más *naïf* que las de aquellos. Se evidenciaba así que

muchos intervinieron “pensando en ellos”. Por ejemplo, en la foto de Teresa dibujaron una piscina-lasaña. Este fue el primer síntoma de que el ejercicio funcionaba: se conoce al otro y se diseña para ese otro y para re-presentarle a la sociedad. En este momento ya estaban creando diseño social.

2.2.EXPOSICIÓN: Organización y Celebración.

En esta fase eran los estudiantes los que debían proponer soluciones espaciales y logísticas para el montaje de la exposición teniendo en cuenta los recursos de que se disponían. También debían dar título a la exposición y crear el cartel promocional. Dentro de la libertad y la espontaneidad en la preparación de un acto que no se sabía exactamente en qué iba a resultar, los alumnos tenían que llegar a acuerdos para tomar decisiones.

ste método, por la necesidad de tomar acuerdos, hizo que las decisiones estuviesen muy bien justificadas. Porque entre las propuestas iniciales y la decisión final, hubo un proceso de reflexión colectiva. En *Making Of*, en un primer momento, los estudiantes propusieron una disposición de la exposición muy diferente, en ella iban a aparecer muchas más fotografías y mucho más pequeñas. Alguien dijo que si se hacía así, los primeros que no podrían verla serían los coautores, muchos con problemas de visión asociados a su discapacidad. Este argumento fue importante para cambiar la orientación de la propuesta inicial y decidirse por copiar una de cada usuario en gran formato, siete en total

Por otra parte, había que tener cuidado, para evitar la confusión y que erróneamente se considerase una exposición anónima, en lugar de una colectiva. Por ello en las cartelas que acompañaban a cada obra debía

aparecer los nombres de sus autores ordenados por orden alfabético de su primer apellido, sin ninguna otra información.

3.VALORACIÓN, *DESPUÉS*:

Para la evaluación de los resultados se determinó en primer lugar qué instrumento(s) se utilizarían para la evaluación, quienes serían los entrevistados, y los indicadores a tener en cuenta. Se aplicaron estos criterios:

. El instrumento para evaluar fue la entrevista informal, oral e individual y en grupo, procurando siempre que el momento fuese adecuado.

. Los encuestados serían de un lado los estudiantes de diseño y de otro los miembros del colectivo con el que se había trabajado. Podría ocurrir que estos últimos, no respondieran a las preguntas planteadas, por incapacidad física o psicológica, como es el caso de los discapacitados intelectuales o el de personas con enfermedades de salud mental. En este caso, las preguntas se dirigían tanto a los arte-terapeutas y trabajadores sociales que desarrollan su labor habitualmente con ellos, como a los alumnos que trabajaron con cada uno de ellos a los que se solicitará que “contestasen en su nombre”.

.Se trata de una evaluación cualitativa en donde los indicadores a tener en cuenta pueden ser de tres tipos: indicadores de satisfacción, indicadores de integración e indicadores de aprendizaje. Ejemplos de preguntas formuladas son:

-INDICADORES DE SATISFACCIÓN: Preguntar a todos sobre todos.
Dar puntuación del 1 al 5.

¿Qué valor dan los distintos actores al proceso? ¿y a los resultados?
¿Coinciden con sus expectativas antes de realizar la experiencia trabajo?
¿y con la opinión de sus compañeros anterior y posterior al ejercicio?
Valoración del aprendizaje cooperativo y participativo.
Valoración del aprendizaje inclusivo.

-INDICADORES DE INTEGRACIÓN: Preguntar a todos sobre los miembros del colectivo vulnerable. Dar puntuación del 1 al 5.

Pedir a todos los entrevistados el grado de integración y participación (de su grupo, de la otra parte y en común) en cada una de las etapas del desarrollo del trabajo (ej. en el taller, con el trabajo creativo colaborativo, en la exposición). Mediante preguntas como:

¿Cómo calificarías el trabajo de tus compañeros?
¿Cómo te has sentido al hacer ese trabajo? Contestar en una gradación ascendente del 1 al 5 (dónde el 1 es la puntuación peor y el 5 la mejor)

-INDICADORES DE APRENDIZAJE: Preguntar al profesor sobre los estudiantes. Dar puntuación del 1 al 10.

Con los alumnos se pueden extraer estas preguntas en parte de los criterios de evaluación establecidos en la guía didáctica de la asignatura de Fotografía aplicada al diseño gráfico II. Los criterios de evaluación están establecidos en el ANEXO II de la Orden de 14 de septiembre de

2011, BOA, por la que se aprueban los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en diseño. Se establece que los criterios específicos de evaluación de esta asignatura son:

- La correcta elección y aplicación de las distintas técnicas digitales a la comunicación técnica y artística de la información.
- El dominio de las técnicas fotográficas básicas.
- El dominio de las herramientas de tratamiento de imagen.
- La capacidad crítica y el planteamiento de estrategias de investigación.

El profesor debe responder si se cumplen estos criterios en el trabajo desarrollado por el estudiante. Pero se observa que, excepto la capacidad crítica (en el 4º criterio), no se tienen en cuenta otros indicadores del aprendizaje como podrían ser: hasta qué punto el alumno toma conciencia de la responsabilidad social que tienen el diseñador o de que el diseño no es neutral. Por ello se propone modificar la legislación para incluir nuevos criterios de evaluación que den valor a los aspectos sociales del diseño creado por los alumnos.

También se preguntó a los profesores, los facilitadores de las distintas entidades y a las entidades mismas qué supuso la experiencia para ellos mismos y para la sociedad. Por ejemplo; ¿Cuanta visibilidad se ha logrado en los *media*?, ¿Cuántos nuevos acuerdos de este tipo se han firmado?, etc.

En el apartado siguiente, de resultados, se reflexiona sobre las respuestas dadas a todas estas preguntas que se formularon para evaluar la experiencia.

RESULTADOS

1.RESULTADOS INDIVIDUALES:

Colectivos vulnerables:

1. Del lado de las personas del grupo vulnerable, se constata que, con esta experiencia, los individuos refuerzan su autoestima. En *Making Of* este dato se confirmó en la entrevista a los alumnos y a la arte-terapeuta que trabajaron con cada uno de ellos. De sus respuestas se deduce que el hecho de llevar los trabajos a una exposición fuera del ámbito de la propia organización no gubernamental y del de la discapacidad (que es lo habitual), contribuyó a hacerles sentirse reafirmados y verdaderos artistas.

2. También se produce un aumento de la motivación y el empoderamiento de los individuos vulnerables. Se observa que es consecuencia en parte del resultado anterior. En *Making Of* los discapacitados de menor grado mostraron una actitud diferente a la que tenían habitualmente ante los ejercicios de arte-terapia que realizaban con asiduidad en su centro, ya que se mostraban más interesados y entusiastas, según afirmó posteriormente en entrevista informal una de las facilitadoras terapeutas que trabajaba diariamente con ellos.

3. Se consigue dar voz propia a quien probablemente no la tiene o no la puede canalizar. Sobre todo cuando se trata de personas que padecen algún impedimento físico o mental. Además de ser la práctica del arte en sí un modo de expresión, se reafirma este resultado porque las obras reflejan y subrayan la idiosincrasia de estas personas que integran los colectivos vulnerables a través de su manera de crear y del resultado artístico de sus trabajos. En nuestro caso, la aportación artística de los discapacitados

muestra espontaneidad, frescura y libertad sin límites. Esto se evidencia en la anarquía de los encuadres, la utilización de los colores, en el trazo, pero también en los contenidos de lo fotografiado y lo posteriormente dibujado durante la inauguración. Muchas veces incluso se aprecia un acentuado estilo propio individual más evidente que el de los alumnos, que además tardan más en adquirirlo.

Estudiantes:

Se produce el resultado perseguido de lograr que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico mediante la educación en diseño social. En la entrevista afirmaban, que habían aprendido a no tener en consideración prejuicios infundados en su trabajo.

Así, el muro de la desinformación y sobre todo, el de los prejuicios por estereotipos y las ideas preconcebidas cayó. Su inseguridad se tornó, de este modo, en curiosidad e interés y, posteriormente, en motivación con un cierto impulso altruista. Todos coincidían en calificar el taller como una experiencia intensa, no sólo “divertida” y “superficial”. De esta manera nace algo nuevo, humano. Algo que va a tener un buscado efecto secundario. Y éste es que esta inmersión les haga capaces de crear un diseño adecuado a la idiosincrasia de estas gentes y dedicado a la mejora de su situación, bienestar y consideración social.

Del mismo modo, cuando se cuestionó a los alumnos para que valorasen la vivencia del ejercicio, el *feedback* tuvo un balance muy positivo: para los alumnos de diseño gráfico esta experiencia de diseño social, sirvió para mejorar habilidades personales y sociales como el compromiso, la

desinhibición, y destrezas de comunicación como la comprensión y la expresión oral y gestual.

2.RESULTADOS SOCIALES

Actitudes:

En su valoración los alumnos reconocen y asumen su responsabilidad para con la sociedad en su futuro desempeño profesional. Esta actitud de compromiso se tradujo en la voluntad de los estudiantes de mantener el control sobre el proceso en lo que les atañía, querían elegir la foto de su discapacitado y participar en sus posteriores aportaciones, en la impresión en el *plotter*, en el emplazamiento de las obras colectivas en la exposición, etc.

Interacción:

Se constata por el clima que se crea, que el ejercicio favorece y refuerza la interacción de todas las relaciones y redes sociales que se generan con él. Estas son más allá de las de los alumnos y excluidos entre sí, las demás redes y relaciones con y entre terapeutas, profesores, gerentes de las instituciones, etc. Todos expresan su aprecio mutuo, y celebran la creación de nuevos lazos. Esto es consecuencia en gran parte del carácter participativo y colaborativo de la experiencia, pues sus protagonistas son conscientes de que se está haciendo algo de valor creado por ellos mismos.

Se aprecia, por mi experiencia profesional en la docencia, que este aspecto participativo, que se da en todo el proceso, es más eficaz que el trabajo con un líder, bien sea profesor o alumno. Se consigue más implicación en el número de alumnos y en la calidad de las respuestas. Todos los coautores sienten que el trabajo es algo propio, y esto les motiva.

Integración:

Se confirma el valor inclusivo del ejercicio, resultado de conferir la autoría colectiva al mismo nivel entre pares. Todos son igual de artistas y todos poseen autonomía para creación. Esto no ocurre en arte-terapia donde los ejercicios están pensados específicamente para los vulnerables.

3.RESULTADOS INSTITUCIONALES: Resultados positivos para Atades y la Esda y una inacabada propuesta a la Administración.

Con estas evidencias de lo beneficioso que puede ser este tipo de prácticas se propicia la colaboración entre instituciones a través de figuras como acuerdos de colaboración o convenios que sean normalizados. También justifican la necesidad de financiación para aplicar este ejercicio, y mejorarlo mediante la investigación. Todo ello puede servir para llegar a donde los programas y mecanismos establecidos no llegan.

En la escuela el diálogo no terminó con la inauguración y la exposición, sino que continuó alentando el objetivo de que la educación en diseño social pudiese aplicarse a proyectos futuros por otros profesores, alumnos y en otras disciplinas artísticas. En esta línea ya han surgido en la Escuela algunas propuestas que han aplicado o aplicarán el diseño social. Así, se han llevado a cabo varios trabajos fin de grado en esta dirección y desde hace dos años se imparte una asignatura optativa llamada *Slow Design*.

Pero la aspiración de este trabajo de dejar hecho el boceto de una nueva propuesta metodológica de intervención eficiente queda por terminar. Sólo se puede lograr aplicándola en la práctica a otras experiencias similares, y

evaluándolas después para poder mejorarlas. Así, queda pendiente la tarea de demostrar y lograr que la propuesta tenga suficiente entidad para ser extrapolable a la educación en diseño social con cualquier otro colectivo vulnerable. Una vez logrado este último objetivo se propondrá su implementación como política pública educativa y social a los órganos de la Administración Pública que tengan la competencia para ello.

CONCLUSIONES

Se ha visto en este trabajo cómo la creación artística es capaz de transformar estados de ánimo no solo con sus resultados sino también durante el proceso. Esto revela la cara terapéutica y liberadora que tiene su práctica, que cualquiera puede ejercer, al margen de su talento o destreza en el manejo de diferentes técnicas. A pesar de lo que diga la crítica más sofisticada y elitista, la creación artística es una de las actividades más democráticas que existen. Como se ha visto en el marco teórico, incluso en el arte contemporáneo institucionalmente reconocido desde la postmodernidad todos podemos ser tomados en consideración como artistas. Cada uno con sus peculiaridades, en un plano de igualdad y sin jerarquías de ningún tipo. Por tanto, con estas características y siendo capaces todos de operar así, hemos visto en este trabajo cómo la integración es posible a través del arte. Por lo tanto que su ejercicio puede ser motor de cambio social (Sosa, 2009).

A través de la educación en diseño social se puede contribuir a que los estudiantes de diseño desarrollen el pensamiento crítico acerca del mundo en que vivimos y así puedan pasar a la acción. Esto es, lograr el cambio de mentalidad, de actitud y en consecuencia del comportamiento, tal como afirmaba Freire en su propuesta de una pedagogía para la liberación. (Wallerstein y Bernstein, 1988).

Para lograrlo, esta propuesta metodológica y la experiencia que lo ilustra, se basan en la inmersión de los alumnos en nuevos contextos de exclusión social (Margolin y Margolin, 2012). Como se ha visto, el contacto directo físico con los vulnerables está en los cimientos de este trabajo. Se sostienen

que solo de este modo los estudiantes podrán ejercer cuando ya actúen como profesionales un diseño social más eficiente y adecuado a las necesidades e idiosincrasia de cada caso.

A estos fines, la fotografía como herramienta de creación artística participativa posee un gran potencial. Como se explicó en la justificación teórica de este trabajo, al contrario de lo que pueda parecer, la fotografía no es nunca neutral. En este trabajo los participantes utilizando la cámara como arma para la creación, y cumpliendo los roles de estudiantes-profesores-artistas y los discapacitados-artistas, realizan actos políticos, mostrando lo que son capaces de hacer y cooperando para dar un paso al frente allí donde sean ignorados.

Concretamente, con esta investigación e intervención se ha pretendido mostrar qué es posible mejorar y de qué modo, en educación inclusiva y en beneficio del bienestar del colectivo vulnerable con que se trabaja, en nuestro caso, de los discapacitados intelectuales.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

Una carencia de este estudio es que es necesario ampliar los fundamentos de la educación en diseño social más allá de lo desarrollado. Margolin y Margolin (2012) aducen “estos estudiantes requerirán una fundamentación más fuerte en la sociología, la psicología y la política pública” (2012, p.71). Esto supondría no solo ampliar el espectro de la enseñanza del diseño social a estas disciplinas, sino también explorar y construir sus bases a través de ellas.

Sería deseable una muestra más representativa que sólo se podrá lograr con más experiencias que apliquen este método propuesto, valorando su eficacia e impacto social con los instrumentos de análisis e indicadores adecuados. Queda esta labor para investigaciones futuras.

Desde la posición propicia que me ofrece mi trabajo como profesora de fotografía en diseño, tengo la oportunidad de continuar con este tipo de experiencias y llevar a cabo su posterior análisis académico, evitando así que se desvinculen práctica y teoría. Esta vía podría llevar a lograr un método bien fundado y homogéneo que sirva para que se institucionalicen estas prácticas.

En el plano de las políticas públicas educativas, la propuesta para el futuro sería la incorporación transversal del diseño social en el currículo de todas las especialidades artísticas. Pero, como se ha indicado anteriormente, hacer cambios es lento y política y burocráticamente complicado.

Otra línea de investigación podría ser ver y hacer ver, a partir de casos como éste, hasta qué punto los distintos tipos de políticas públicas están

imbricadas entre sí en la práctica real y diaria y no deberían separarse para su producción y desarrollo (en este caso políticas relativas a educación e inclusión social) Por ello, legisladores, académicos, técnicos y profesionales deben trabajar de modo conjunto para que las políticas públicas sean más efectivas y eficientes.

REFERENCIAS

- Augé, M. (2000). *El diseño y el antropólogo*. En Gamonal-Arroyo, R. (2011). Fundamentación sociocomunicativa del diseño. El cambio social a través del diseño. *Vivat Academia*, 116, 92-104.
- Bang, C. y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*, 48, 89-103.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Creatividad y Sociedad*, 20, 1-25.
- Barthes. R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Batalla, J.M. (s.f.) *La casa de carlota*. Extraído el 11 de junio de 2018 desde <http://lacasadecarlotamedellin.org>
- Bateson, G. y Mead, M. (1942). *Balinese Character: A Photographic Analysis*. En Ortega, M. (2009). Metodología de la Sociología Visual y su correlato etnológico. *Argumentos*, 59, 165-185.
- Baudelaire, C. (2017). *Salones y otros escritos sobre arte*. Madrid: Antonio Machado.
- Benjamin, W. (2011). *Breve historia de la fotografía*. Madrid: Casimiro.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili.

Colmenares, A. M. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3, (1), 102-115.

Dantas, D. (2014). Diseño centrado en el sujeto: Una visión holística del diseño rumbo a la responsabilidad social. *Centro De Estudios En Diseño Y Comunicación*, 49, 51-6.

Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.

Enorme estudio. Extraído el 12 de junio de 2018 desde <http://enormestudio.es/>

Eizagirre, M. y Zabala, N. (s. f.). *Investigación-Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Extraído el 20 de junio de 2018 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

Fisher. E. (2011). *La necesidad del arte*. Barcelona: Península.

Fontcuberta, J. (1997). *El beso de judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Frascara, J. (2004). *Diseño Gráfico para la gente*. En Gamonal-Arroyo, R. (2011). Fundamentación sociocomunicativa del diseño. El cambio social a través del diseño. *Vivat Academia*, 116, 92-104.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freund, G. (1993). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Gamonal-Arroyo, R. (2011). Fundamentación sociocomunicativa del diseño. El cambio social a través del diseño. *Vivat Academia*, 116, 92-104.
- Giacomin, J. (2014). What is human centered design? *The Design Journal*, 17(4), 606-623.
- Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. En Ortega, M. (2009). Metodología de la Sociología Visual y su correlato etnológico. *Argumentos*, 59, 165-185.
- Gómez Barrera, Y. N. I. (2014). Diseño, responsabilidad social y desarrollo local. *Revista Creatividad y sociedad*, 22, 1-21.
- González Granados, P. (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo. *Quaderns-e*, 16, (1-2), 147-518.
- González Granados, P. (2016). Hacia una antropología compartida. Reflexiones, experiencias y propuestas acerca de la fotografía participativa en investigación antropológica. *Revista De Antropología Social*, 25, (1), 61-84.
- Jiménez, N. *Made in good*. Extraído el 31 de mayo de 2018 desde <http://www.madeingood.es/>
- Manzini, E. (1992). *Artefactos. Hacia una nueva ecología del ambiente artificial*. En Gamonal-Arroyo, R. (2011). Fundamentación sociocomunicativa del diseño. El cambio social a través del diseño. *Vivat Academia*, 116, 92-104.

- Margolin, V. y Margolin, S. (2012). Un “modelo social” de diseño: cuestiones de práctica e investigación. *Revista Kepes*, 8, 61-71.
- Marzal, J. (2007). *Como se lee una fotografía. Interpretaciones desde la mirada*. Madrid: Cátedra.
- Moreno de las Casas, C. (2014). El diseño gráfico y su responsabilidad social. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 22, 1-15.
- Ortega, M. (2009). Metodología de la Sociología Visual y su correlato etnológico. *Argumentos*, 59, 165-185.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia- Papeles De Arteterapia Y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 4, 197-211.
- Oosterlaken, I. (2009) *Design for Development: A Capability Approach*. En Gómez Barrera, Y. N. I. (2014). Diseño, responsabilidad social y desarrollo local. *Revista Creatividad y sociedad*, 22, 1-21.
- Papanek, V. (1971). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. New York: Pantheon Books.
- Pelta, R. (2008). *Investigar en el diseño*. En Gamonal-Arroyo, R. (2011). Fundamentación sociocomunicativa del diseño. El cambio social a través del diseño. *Vivat Academia*, 116, 92-104.
- Petrini, C. (2003). *Slow Food. La ragione del gusto*. Bari: Laterzo.
- Prieto, T. R. (2011). Existen democracias participativas eficientes y radicales. *El Viejo Topo*, (280), 22-27.

- Powell Lawton, P. (1999) *An Environmental Psychologist Ages*. En Margolin y Margolin (2012) Un “modelo social” de diseño: cuestiones de práctica e investigación. *Revista Kepes*, 8, 61-71.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente del sentido*. Mexico: Siglo XXI.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2, (2), 173-191.
- Sánchez, G. (1997). *Vidas minadas*. Barcelona: Blume.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Debolsillo.
- Sosa, R. P. (2009). La posmodernidad y su reflejo en las artes plásticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 89-98.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15(4), 379-394.
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assesment. *Health Education and Behavior*, 24, (3), 369-387.
- Zhang, T. y Dong, H. (2009). Human-centered design: An emergent conceptual model. London: Royal College of Art

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Decreto 19/1999, de 9 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la promoción de la accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas, urbanísticas, de transportes y de la comunicación. Boletín Oficial de Aragón. 15 de marzo de 1999.

Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. 3 de octubre de 2011.

